DOCUMENT RESUME

ED 279 207 FL 016 523

AUTHOR van Deth, Jean-Pierre
TITLE L'Enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la communaute europeenne: bilan, reflexions et propositions (Modern Language Instruction in the Member Countries of the European Community: Evaluation, Reflections, and Proposals).
INSTITUTION Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE 79
NOTE 160p.
PUB TYPE Information Analyses (070)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS Access to Education; Comparative Education; Coordination; *Demography; Educational Administration; Educational Planning; *Educational Policy; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *Government Role; *International Cooperation; *Language Planning; *Modern Languages; Multilingualism; Politics; Second Language Instruction; Second Language Programs
IDENTIFIERS Belgium; Denmark; *European Community; France; Ireland; Italy; Luxembourg; Netherlands; United Kingdom; West Germany

ABSTRACT

A review of the situation of modern language teaching in western Europe (Belgium, Denmark, Ireland, France, Italy, Luxembourg, the Netherlands, West Germany, and the United Kingdom) looks at the demography and multilingualism of the region, the organization of school systems in those countries, and the status of school-based modern language instruction at each educational level. The concept and the realities of international cooperative planning for language instruction are discussed, and the international roles of English, French, and Esperanto are explored. Issues such as the role of language in international understanding and the concepts of language utility and difficulty are also addressed. Finally, the responsibilities of the individual governments with regard to languages and access to language instruction are examined, as well as the tasks faced by the European Community as a whole. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

Collection d'«Études linguistiques»

27

Direction

Sylvain De Coster - Marcel De Grève - Frans Van Passel

Comité de Rédaction

S. Garcia Bardon (Louvain), P. Godaert (Louvain),
F. Gomes de Matos (São Paulo), R. T. Nasr (Beyrouth),
J. Nivette (Bruxelles), E. Rosseel (Gand),
P. Vanbergen (Anvers).

Secrétariat général : Université de Gand
Faculté de Philosophie et Lettres
Blandijnberg 2 — B 9000 Gent

D/1979/1324/33

INTRODUCTION

Plus la nécessité s'impose d'apprendre des langues étrangères et moins les programmes scolaires font de place à cette étude. Ainsi pourrait-on, avec une pointe d'humour acide, résumer l'impression qui ressort des recherches que nous avons faites et des observations que nous ne cessons de recueillir au sujet des enseignements de langues vivantes dans les systèmes scolaires des pays membres de la Communauté européenne.

Nécessité, disons-nous, et donc pas seulement avantage ou utilité. C'est là une prise de position qu'il convient de justifier. Jusqu'à une époque très récente, l'étude des langues, anciennes ou modernes, constituait, sans nul doute, l'un des piliers de toute formation «humaniste». Il allait de soi, lorsqu'on avait la chance de pouvoir faire quelques études, que la connaissance du latin, voire du grec et, si possible, d'une ou plusieurs langues vivantes appartenait au bagage de l'homme cultivé, de «l'honnête homme». Il y avait à cela des raisons d'utilité, certes, puisque aussi bien nulle étude ne pouvait se poursuivre sans une bonne connaissance du latin. En outre la culture, apanage longtemps d'une certaine classe de la société, ouvrait les portes d'une sorte de famille cosmopolite : tels les rois des nations européennes qui s'appelaient entre eux «mon cousin», les privilégiés de la culture se connaissaient et se reconnaissaient par-delà les frontières. On sait d'ailleurs qu'ils se déplaçaient avec une étonnante facilité: un Érasme en Angleterre, comme un Descartes en Hollande, un Léonard de Vinci en France comme un Voltaire en Prusse. Mais si l'on avait interrogé les étudiants des Universités, au XVI^e^ siècle et jusqu'au début du XX^e^ sur les raisons qu'ils avaient d'apprendre des langues, il y a fort à parier qu'ils auraient davantage parlé de culture et de formation de l'esprit que d'utilité pratique. Sans doute d'ailleurs auraient-ils vu l'utilité plutôt dans l'étude des langues anciennes que dans celle des langues vivantes. Quoiqu'il en soit, et c'est là un fait dont nous ressentons aujourd'hui encore les conséquences, l'étude des langues appartenait aux «humanités» relevant ainsi de cet ensemble traditionnellement désigné sous le vocable des études «littéraires».

Avec la démocratisation de l'enseignement, engagée dès la fin du XIX^e^ siècle mais effective seulement depuis quelque vingt ou trente ans, l'orientation et la finalité des programmes scolaires ont dû être pro-

gressivement remises en question et profondément modifiées. Se substituant en grande partie et pour un grand nombre à l'apprentissage, l'école a de plus en plus été appelée ces dernières années à conférer un «savoir-faire» autant, et peut-être même plus, qu'une culture : l'un des signes les plus évidents de cette évolution est, en ce qui concerne la France, la dévalorisation des études universitaires au profits des cursus des «grandes écoles» et les efforts parallèles des Universités pour créer des filières à vocation professionnelle telles que les Instituts universitaires de technologie ou les maîtrises de Sciences appliquées. Du coup, et pour les mêmes raisons, l'étude des langues s'est trouvée elle aussi contestée. Ce qui était possible pour un petit nombre qui, de toute façon, appartiendrait plus tard à une élite dans la société, ne l'était plus dès lors que l'on s'adressait à la quasi totalité des jeunes d'un pays. Apprendre à lire dans le texte Shakespeare ou Goethe, Dante ou Cervantès devenait un luxe, inutile pour la plupart. Considérant l'énormité des charges que représente, pour l'État, l'instruction publique, il n'était possible de maintenir l'étude des langues que dans la mesure où celle-ci pouvait concourir, directement ou indirectement, à la réussite scolaire et professionnelle des élèves. C'est ainsi que l'on vit pratiquement disparaître en plusieurs pays, et ceci en quelques années seulement, l'étude des langues anciennes, et diminuer, comme une peau de chagrin, le temps alloué à celle des langues modernes. Alors que, naguère, il aurait paru impensable que l'on pût être bachelier sans avoir appris au moins deux langues étrangères et plus généralement trois, c'est à peine aujourd'hui si l'on estime nécessaire d'en étudier une seule ! Il est vrai que les forces d'un élève et le temps qu'il peut consacrer à l'étude ne sont pas sans limites : si l'école doit lui apporter l'ensemble des connaissances nécessaires à l'exercice d'un métier dans le monde technique d'aujourd'hui, il va de soi que ces forces et ce temps seront déjà très largement entamés par l'étude des mathématiques, de la physique, de rudiments d'économie et de droit, sans oublier évidemment la langue maternelle, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, etc. Prenant alors pour acquis que l'étude d'une langue étrangère n'aurait d'autre justification que celle de permettre à un individu de communiquer avec d'autres de langue différente, on a cherché à déterminer, d'une part, quelles langues il serait utile de connaître dans la perspective d'une emploi professionnel et, d'autre part, quelle sorte de compétence il fallait viser pour correspondre aux nécessités d'emploi que l'élève aurait à rencontrer dans sa vie d'adulte. Disons pour faire court, et donc en nous

excusant aussitôt de ce que la formule peut avoir d'injuste, que l'enseignement des langues a pris un caractère d'autant plus utilitariste qu'il avait été plus élitiste auparavant. Non seulement les langues mortes ont pratiquement disparu mais aussi plusieurs langues modernes dont le prestige culturel semble, à tort le plus souvent, renvoyer plus à un passé qu'à un avenir. Le pas a été donné, de façon absolue, aux capacités d'expression pour la vie courante sur tous les autres objectifs que peut comporter l'étude d'une langue étrangère. On a tenu comme une évidence et l'on a dit et répété que les langues étaient des «outils» de communication, les réhabilitant ainsi sans doute aux yeux de ceux qui n'y voyaient qu'un élément superflu d'une culture «bourgeoise», mais avec le risque simultané de les déraciner de leur humus naturel que constituent l'histoire, la pensée, les modes de vie des peuples qui les parlent. La voie était ainsi très naturellement ouverte à l'adoption de la langue – outil par excellence qu'est la langue artificielle, l'espéranto par exemple.

Or il n'est sans doute pas fortuit que les responsables des programmes scolaires aient précisément refusé de franchir ce pas. Tout semblait y conduire mais, au moment du choix, l'on a maintenu la valeur inaliénable du langage naturel et réservé les chances d'un avenir où les élèves auraient la liberté de choisir entre plusieurs langues. Si donc la théorie de la langue – outil n'a pas été poussée jusqu'au point d'imposer l'usage de l'espéranto, elle a du moins conduit, en Europe occidentale, à l'adoption d'une langue baptisée dès lors «langue internationale» : l'anglo-américain. Nous aurons l'occasion d'évoquer, dans cet ouvrage, les raisons de ce choix. Qu'il suffise ici de remarquer les risques qu'il fait courir à cette langue. Enseigné, appris, non pas pour lui-même, ni pour les valeurs historiques, culturelles, humaines qu'il véhicule, mais pour servir d'instrument que chacun voudrait aussi neutre que possible, l'anglo-américain est, plus que toute autre langue aujourd'hui, menacé d'altération, d'édulcoration, par l'usage qu'en font trop de personnes qui, le connaissant et l'aimant peu, le détruisent plus qu'ils ne le maîtrisent. Le phénomène d'ailleurs est bien connu puisque c'est celui-là même qui, du latin de Cicéron, a conduit au jargon batard de la scolastique et finalement à la mort d'une langue si prestigieuse !

Il serait évidemment ridicule de refuser à l'enseignement des langues aujourd'hui toute portée utilitaire, mais ce serait une erreur grave, nous semble-t-il, que de n'y voir que l'acquisition d'un outil prétendument neutre. Les langues ne sont pas plus neutres que les visages ou les voix :

elles sont la voix des peuples et, en ce sens, elles les représentent. Les emprunter, c'est un peu devenir autre et ce n'est d'ailleurs pas là l'une des moindres difficultés que comporte leur étude. Parler une langue étrangère c'est encore, si l'on veut, une certaine façon d'habiter à l'étranger lors même qu'on est toujours physiquement chez soi. On aperçoit alors le grave danger que recèle, pour un pays donné, le choix consistant à imposer à tous ses citoyens l'étude d'une seule et même langue étrangère : pour ce pays, une telle décision équivaudrait à une «vassalisation» volontaire, à une sorte d'exode général. Or l'hypothèse n'est pas absurde ; elle est là, en train de se vérifier chaque jour sous nos yeux. Après l'ère coloniale, qui a été celle des empires francophones et anglophones lesquels s'étaient imposés par le prestige et par la force, l'Occident européen vit, depuis la dernière guerre mondiale, sous la mouvance et sous la séduction de l'Amérique. En favorisant, comme nous le montrerons, l'étude pratiquement exclusive de l'anglais, les gouvernements européens ne se contentent pas de constater leur dépendance, ils l'accroissent. Pire, ils y entraînent avec eux ceux de leurs partenaires qui n'y avaient pas encore succombé : l'Afrique, le Moyen-Orient, l'Asie et même l'Europe de l'Est qui, pourtant, vit sous une autre dépendance et utilise une autre langue «internationale».

Le plus étonnant dans cette situation que l'on a vu s'instaurer en l'espace d'une génération, c'est qu'elle ne fait suite à aucune pesanteur historique, à aucune tradition, mais s'inscrit au contraire exactement à l'opposé du génie européen. Comme l'a fait remarquer Michel Bruguière en diverses occasions, le Traité de Rome, portant création de l'Euratom et du Marché Commun, a été rédigé en quatre langues ; celui de Bruxelles, signé le 22 janvier 1972 et qui étend la Communauté européenne à trois nouveaux États, a été rédigé en six langues. Ainsi se trouve reconnue, au plan juridique, une évidence historique : le pluralisme linguistique préexiste à la construction économique ou politique de la Communauté européenne ; il constitue une donnée fondamentale. Or chacun sait que l'un des droits reconnus par le Traité de Rome aux citoyens de la Communauté européenne est celui d'établissement, c'est-à-dire la liberté de chacun de s'établir et de travailler sur le territoire d'un autre État. Il en résulte que, pour les Européens, le plurilinguisme n'est pas seulement un héritage, il est aussi un droit. Ainsi le règlement n° 1612-68 du Conseil de la Communauté (15 octobre 1968) affirme que «la libre circulation constitue pour les travailleurs et leur famille un droit fondamental» et recommande d'éliminer les obstacles qui gênent cette

mobilité, «notamment en ce qui concerne les conditions d'intégration de la famille du travailleur dans le milieu du pays d'accueil». Du point de vue linguistique, cette recommandation signifie à l'évidence le droit pour tout Européen d'apprendre à l'école, s'il le désire, les langues des pays partenaires et, pour ceux qui auront choisi de vivre à l'étranger, de faire apprendre à leurs enfants leur langue d'origine. En réalité, si de nombreuses professions jouissent dès à présent du droit de libre établissement, ceci s'est fait sans aucune référence aux questions linguistiques, mise à part la disposition concernant les médecins : «les États membres, dit la Directive du Conseil du 16 juin 1975, font en sorte que, le cas échéant, les bénéficiaires acquièrent, dans leur intérêt et dans celui de leurs patients, les connaissances linguistiques nécessaires à l'exercice de leur activité professionnelle dans le pays d'accueil» (1).

Il est des choses qui ne sont jamais dites parce qu'elles sont trop évidentes : ainsi en va-t-il, pensons-nous, des conséquences linguistiques du Traité de Rome et sans doute n'en aurait-on pas plus parlé pour les médecins que pour les autres professions s'il ne s'était trouvé, dans la réglementation britannique, certaines dispositions dont il convenait de tenir compte. En d'autres termes, il semble aller de soi que le droit à la libre circulation des personnes n'a de sens, dans un continent plurilingue, que si les États tiennent compte de ce plurilinguisme dans les programmes scolaires.

Héritage, disions-nous, le plurilinguisme est encore, pour l'Europe et pour les Européens, non seulement un droit mais une exigence et une gageure. La question essentielle est en effet de savoir si la diversité des langues est ressentie et vécue comme un fardeau imposé par l'histoire ou comme une richesse productive pour l'avenir. Quoi qu'il en soit des interprétations que les croyants peuvent donner de l'épisode de Babel, nous y reviendrons dans la deuxième partie de cet ouvrage, force est bien de reconnaître que cette diversité, les barrières qu'elle dresse entre les peuples, les efforts de tous ordres qu'elle exige pour être maîtrisée, ne sont que l'ombre d'une variété qui fait de l'Europe un ensemble harmonieux et contrasté où pratiquement tout, qu'il s'agisse des Beaux-Arts ou de la politique, des Lettres ou des Sciences, se déploie au pluriel comme la lumière au travers des multiples facettes d'un diamant. Le plurilinguisme est donc bien une exigence, aux deux sens de ce mot : une

(1) Art. 20, par. 3.

peine et un honneur. Il est une gageure parce que, la diversité conduisant naturellement à l'éclatement, il ne devrait pas il y avoir d'Europe : mais inversement une Europe qui ne serait pas diverse ne serait plus l'Europe !

Voilà, de façon ultime, pourquoi ce livre s'ouvre sur le mot «nécessité» : en Europe, l'étude des langues vivantes est, comme partout ailleurs, utile sans doute ; comme partout, elle peut être formatrice et avantageuse ; mais surtout elle est nécessaire, autrement dit vitale. Certes, vue de l'extérieur, l'Europe existe et existera toujours : il s'agit d'un ensemble de pays qui, dans une zone géographique assez bien délimitée, ont une civilisation pratiquement de même niveau, une histoire en de nombreux moments commune, une économie largement solidaire. Mais, de l'intérieur, les Européens savent bien que l'Europe n'est souvent qu'une illusion. Elle n'a de chance d'exister réellement que lorsque la solidarité l'emporte sur les nationalismes, le dialogue sur l'isolement, le partage sur l'avarice.

Nous n'avons parlé jusqu'ici que de l'Europe, comme si elle constituait un ensemble clos. Il va de soi qu'à l'époque moderne il n'est aucune solidarité qui puisse se limiter, fût-ce aux frontières d'un continent. L'Europe est, bien évidemment, située dans un monde planétaire, en dialogue avec lui, établissant des échanges de toutes sortes avec tous les peuples du monde. Si l'étude des langues européennes est, pour tout Européen, une exigence et une nécessité, celle des autres langues ne saurait évidemment être exclue. Mais il suffit de considérer le développement des relations nouées au cours des dernières années par la Communauté européenne avec le reste du monde : dialogue euro-arabe, négociations entre la Communauté et le Japon, la Communauté et la Chine, Convention de Lomé qui lie la Communauté à la plupart des pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique. Comment peut-on imaginer que de tels dialogues puissent être conduits avec succès si l'on se contente de passer par le truchement soit d'une langue tierce, soit d'une tierce personne – l'interprète – ou si l'on impose aux partenaires d'employer une langue européenne ? Au plan politique d'abord, mais ensuite à ceux des échanges scientifiques, techniques, commerciaux, culturels et à tous niveaux, il n'y a aucune chance de parvenir à des accords sans que de sérieux efforts soient fournis, d'un côté comme de l'autre, pour franchir les barrières linguistiques.

∴

Le lecteur qui nous aura fait l'honneur de nous suivre jusqu'ici se demandera sans doute quelle expérience anime l'auteur et de quel point de vue il examine un univers de questions si complexe. Sera-t-il déçu ou rassuré d'apprendre qu'il n'a affaire ni à un linguiste (enseignant, traducteur, interprète) ni à un philosophe, bien que sa formation d'origine soit en cette discipline ? Le fait est que l'auteur n'est qu'un observateur, attentif autant que possible, des phénomènes de langues. Depuis plusieurs années, et en fonction des recherches que mène le Haut Comité de la langue française, il s'efforce d'analyser les facteurs qui doivent être pris en compte pour l'élaboration d'une politique réaliste et adéquate en matière d'enseignement des langues. C'est ainsi qu'il lui a paru nécessaire de conduire une enquête rigoureuse sur la situation de l'enseignement des langues non seulement en France mais dans tous les pays membres de la Communauté européenne. Compte tenu de ses objectifs et de ses préoccupations, l'auteur a limité le champ de son enquête à l'étude des programmes scolaires, c'est-à-dire aux enseignements primaire et secondaire, les seuls qui, entrant dans le cadre de la scolarité obligatoire, intéressent tous les jeunes, qu'ils soient ou non doués ou motivés pour les langues.

Ce travail, rendu possible grâce au concours de la Délégation générale à la recherche scientifique et technique, a été effectué en 1976-77. On en trouvera, dans la première partie de ce livre, les principaux résultats, mis à jour et réactualisés en 1978. De très nombreux organismes, dans les neuf pays membres, ont été interrogés, certains mêmes visités. L'utilisation de la bibliographie n'a servi que de complément a posteriori, de façon à situer certaines réponses, à les préciser ou, parfois, à combler certaines lacunes. Cette méthode présente évidemment l'avantage de fournir une information de première main, mais aussi l'inconvénient d'obliger parfois à choisir entre des informateurs dont les renseignements ne concordent pas. Nous ne nous cachons donc pas le risque d'avoir pu laisser passer certaines inexactitudes qui sans doute pourront être corrigées si cet ouvrage connaît des rééditions.

Le souci qui nous a guidé a été d'établir, avec la plus grande objectivité, un «état de la question» : comment est organisé l'enseignement ? quelle place y tiennent les langues vivantes ? quelles langues vivantes sont enseignées ? à qui ? dans quelles proportions ? Quant aux aspects pédagogiques ou méthodologiques, ils ne nous intéressaient que dans la mesure où ils entretenaient quelques liens avec l'objet propre de notre enquête : quels rapports existent ou peuvent être développés entre

l'enseignement des langues vivantes et la construction européenne ? Malgré ses aspects techniques, ce livre est donc plus écrit en pensant aux Européens qu'au sort des langues d'Europe ou d'ailleurs. Une langue n'existe en effet que par ceux qui la parlent. Nous n'avons pas cherché à nous substituer ici au linguiste ni au pédagogue, mais plutôt à leur offrir, ainsi qu'à d'autres sans doute, une information dont nous espérons qu'ils pourront, – quelles qu'en soient les limites, – tirer profit.

Le temps même de transcrire une observation, à plus forte raison de la publier, et la voici déjà pour une part périmée. Il y avait là un autre risque que nous avons cru pouvoir assumer dans la mesure où nous ne nous sommes pas limité à décrire une situation ponctuelle mais où nous avons cherché à donner une vision insérée dans une perspective historique. Ainsi, pour ne prendre que l'exemple de la France, ne nous sommes-nous pas contenté de décrire ce qu'est l'enseignement des langues après la dernière réforme du système éducatif mais aussi ce qu'il était avant. De la même façon, les statistiques que nous publions portent sur deux années de référence. Il en résulte un effet de mouvement qui, une fois analysé, permet de franchir les limites de l'information brute pour tenter d'esquisser quelques réflexions et propositions : cessant alors de n'être qu'un observateur, nous avons osé, dans une deuxième partie, avancer quelques idées plus personnelles. Sous une forme volontairement brève, c'est-à-dire convaincue sans doute mais modeste et ouverte à la discussion, nous y abordons certains sujets controversés. Les positions que nous adoptons ne prennent pas seulement leurs racines dans l'enquête qui précède mais dans l'expérience d'années passées à rencontrer aussi bien des enseignants que des administrateurs, des linguistes que des élèves ou des parents d'élèves, et à réfléchir sur l'enseignement des langues et sur son évolution. Certains, sans nous dénier le droit de prendre position, s'étonneront peut-être que nous l'ayons fait en nous situant nous-même comme Européen, vivant en Europe et croyant à l'Europe. Notre excuse sera que nous n'avons pu faire autrement : autant l'excès est incompatible avec l'objectivité, autant la passion nous semble être au contraire la compagne privilégiée du chercheur.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

E. Rosseel

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

PREMIÈRE PARTIE

BILAN

CHAPITRE I

SITUATION LINGUISTIQUE DE L'EUROPE OCCIDENTALE

1. Le plurilinguisme

Le plurilinguisme est un caractère essentiel de l'Europe. Loin de s'estomper avec le temps il tend au contraire à s'accentuer de plus en plus, comme si les peuples trouvaient en lui, à mesure que se renforcent les liens de l'unité qu'ils désirent, l'antidote à l'uniformité qu'ils redoutent.

Certes, la plupart des pays de la Communauté se présentent-ils comme unilingues : la France, la Grande-Bretagne, l'Italie, la République fédérale d'Allemagne, et aussi le Danemark et les Pays-Bas. Seuls deux États se reconnaissent comme réellement bilingues : l'Irlande et le Luxembourg, tandis qu'un troisième, la Belgique, connaît une situation particulière de plurilinguisme à statut personnel aussi bien que régional. Officiellement donc, une Communauté de neuf pays parle seulement sept langues : le français, l'anglais, l'italien, l'allemand, le danois, le néerlandais et le gaélique. La réalité, pourtant, est infiniment plus complexe.

Divers facteurs doivent en effet être considérés, d'ordre démographique, géographique, historique et juridique sans lesquels on ne saurait rendre compte exactement de la diversité linguistique de l'Europe et du poids relatif de chacune des langues considérées. Pour l'étude des conditions et des implications de l'enseignement des langues vivantes dans une Europe en voie d'unification, la mise en évidence de ces données est un préalable nécessaire (1).

(1) Pour la rédaction de ce chapitre, outre les informations que nous avons pu recueillir de première main, nous n'avons pas manqué de nous référer à diverses études déjà bien connues. Pour plus de détails on se reportera notamment à : A. Dauzat, *L'Europe linguistique*, Paris, 1953 ; G. Heraud, *L'Europe des ethnies*, Paris, 1963 ; Id., *Peuples et langues d'Europe*, Paris, 1968 ; P. Wolff, *Les origines linguistiques de l'Europe occidentale*, Paris, 1970 ; J. Falch, *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe*, Québec, 1973.

D'un point de vue géo-politique tout d'abord c'est un fait bien connu qu'aucune des frontières politiques de l'Europe ne correspond strictement à des frontières linguistiques naturelles L'histoire montre d'ailleurs que, bien souvent, la constitution des États n'a été possible que grâce à une action vigoureuse du pouvoir central tendant à imposer à tout un pays l'usage d'une seule langue ou à limiter à l'extrême les droits d'expression des minorités linguistiques. Parfois aussi, – le cas de l'Allemagne en est l'exemple le plus frappant, – le processus de construction et d'unification de la langue a précédé, favorisé celui de la constitution des États, sans d'ailleurs que soit éliminée pour autant la présence, sur le territoire de ces États, de populations allophones.

Dans une première approche, et pour ne pas compliquer à l'extrême une situation déjà suffisamment confuse, nous ne croyons pas utile de tenir compte des langues dites «locales» telles que, pour la France, l'alsacien, le breton, le basque, le catalan, le corse ou l'occitan. Du point de vue qui est le nôtre, en effet, le problème de la diffusion et de l'apprentissage des langues nationales se suffit à lui-même (2).

Essayons donc, dans une vision d'ensemble, d'estimer tout d'abord le poids démographique des langues européennes les unes par rapport aux autres. Le tableau suivant est établi en tenant compte à la fois de la population totale de chaque pays considéré (estimée parler habituellement la langue de ce pays) et des minorités linguistiques qui utilisent couramment une autre langue nationale, disposent en particulier de journaux en cette langue et bénéficient le plus souvent de protections juridiques ou administratives.

(2) L'importance des phénomènes locaux ou régionaux de renouveau culturel et linguistique ne saurait pourtant être sous-estimée : elle ne fait que rendre plus évident le refus de l'uniformisation, que d'aucuns appelleraient colonisation linguistique, à laquelle conduirait inévitablement un déclin de l'enseignement des langues vivantes.

Répartition géographique et statistique des langues parlées à titre de langue maternelle ou usuelle (1978) (3)

(en milliers) Population totale : 257.502.000

	Allem.	Anglais	Danois	Franç.	Gaéliq.	Ital.	Néerl.
Belgique	64			3.150			5.549
Danemark	96		5.065				
France	910			52.920			80
Irlande		3.130			790		
Italie	200			100		56.009	
Luxembourg	358			358			
Pays-Bas							13.650
R.F.Allem.	61.645		50				
Royaume Uni		55.962			580		
Ensemble	63.273	59.092	5.115	57.478	1.370	56.009	19.279
%	24,6	22,9	2,0	22,3	0,5	21,7	7,5

L'ordre qui ressort de ces chiffres est le suivant :

1. allemand	24,6 %
2. anglais	22,9 %
3. français	22,3 %
4. italien	21,7 %
5. néerlandais	7,5 %
6. danois	2,0 %
7. gaelique	0,5 %

Il convient évidemment de confronter cet ordre à celui que l'on obtient en considérant le nombre des locuteurs à l'échelle mondiale et non plus seulement à celle de l'Europe. Les statistiques, ici, souffrent d'une certaine imprécision ; aussi nous en tiendrons-nous à une estimation moyenne. Il nous paraît indispensable en outre de faire apparaître dans les tableaux suivants l'espagnol et le portugais, langues de diffusion planétaire qui sont parlées par deux nations proches de la Communauté et désireuses d'ailleurs d'y être admises :

1. anglais	368 millions
2. espagnol	219 millions

(3) Sources : *30 jours d'Europe*, oct. 1976 et *Quid* 1978.

3.	portugais	129 millions
4.	allemand	120 millions
5.	français	92 millions
6.	italien	60 millions
7.	néerlandais	20 millions
8.	danois	5 millions
9.	gaélique	1 million

Cet ordre lui-même peut être corrigé en considérant le nombre de pays ou de territoires où ces langues jouissent d'un statut officiel :

1.	anglais	46
2.	français	36
3.	espagnol	22
4.	portugais	7
5.	allemand	7
6.	néerlandais	4
7.	italien	2
8.	danois	1

Que conclure de ces trois approches ? Deux groupes se distinguent nettement ; celui des langues de grande diffusion : allemand, anglais, espagnol, français, portugais et celui des langues peu répandues : néerlandais et danois. L'italien semble se situer à mi-chemin de ces deux groupes puisqu'il est parlé par une fraction importante de la population européenne mais ne joue qu'un rôle mineur sur le plan international.

Dans le premier groupe, l'anglais vient sans conteste au premier rang sur le plan mondial, suivi, d'un point de vue démographique par l'espagnol mais plutôt par le français selon l'approche géographique. Le portugais jouit, ainsi que l'allemand, d'un poids démographique élevé dans le monde, mais l'ère d'extension géographique de ces deux langues est loin de pouvoir rivaliser avec celles de l'anglais, du français et de l'espagnol, encore que le portugais bénéficie d'une implantation sur trois continents.

Quels que soient donc les titres que telle ou telle langue européenne peut présenter en sa faveur, aucune pourtant ne peut se prévaloir d'une suprématie absolue et incontestable. On pressent au contraire que chacune ou presque pourrait, en choisissant habilement un système de référence plus favorable (production industrielle, technique, scientifique, littéraire, artistique, etc.) se trouver sur l'échelle de la notoriété. Cela

revient à dire que rien, en définitive, ne permet de choisir entre les langues européennes : aucune ne mérite la mort ! ou plutôt, toutes ont droit à la vie, ce qui signifie non pas seulement à se maintenir, mais à se développer. Tel est le plurilinguisme européen.

2. Statut juridique des langues dans les pays de la Communauté européenne

Diverse, l'Europe ne l'est pas seulement du point de vue linguistique. Politiquement, administrativement, chaque État membre de la Communauté est l'héritier de situations historiques originales et doit tenir compte de données spécifiques. La question de l'enseignement des langues vivantes ne peut être traitée dans l'ignorance de ces différences et des législations qui, dans chacun des pays considérés, gouvernent l'emploi des langues (4).

Trois situations devront être étudiées :

a. les États «unilingues» et leurs minorités linguistiques : Danemark, France, Italie, Pays-Bas, République fédérale d'Allemagne, Royaume-Uni.
b. les États «bilingues» : Irlande et Luxembourg.
c. un État «plurilingue» : la Belgique.

A. *Les États «unilingues» et leurs minorités linguistiques.*

. *Le Danemark*

Le danois, langue scandinave (nordique), est la langue officielle du Royaume. Il faut noter cependant la présence d'une minorité de langue allemande d'environ 15.000 personnes. En vertu de la loi fondamentale du 5 juin 1953, cette minorité jouit des droits fondamentaux au même titre que les autres ressortissants danois. Elle bénéficie en outre d'une série de droits spéciaux sauvegardant ses intérêts collectifs. Ces droits se trouvent reconnus par le gouvernement danois notamment par une «Déclaration sur le statut de la minorité allemande au Danemark» faite le 29 mars 1955 à l'issue de négociations avec le gouvernement de la R.F.A. et approuvée par le Parlement danois le 19 avril de la même

(4) Pour cette partie, nous sommes particulièrement redevables à J. Falch, *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe (ouvr. cité).*

année. Les membres de la minorité allemande ne doivent subir aucune entrave à l'usage parlé ou écrit de leur langue. Ils peuvent même créer des établissements d'enseignement général et des écoles supérieures ainsi que des jardins d'enfants, publier leurs propres journaux et avoir des programmes en allemand à la télévision. Dans le Nordschleswig, on estime que 70% des personnes regardent surtout les programmes allemands de la télévision, 14% surtout les programmes danois, et 16% les deux. L'usage de l'allemand est également permis devant les tribunaux et l'administration.

Mentionnons aussi le cas particulier des Iles Feroë qui constituent un territoire bilingue ; le danois et le Faerøsk y sont reconnus à égalité comme langue officielle encore que le Faerøsk soit désigné par la loi du 23 mars 1948 «langue principale des îles».

Au Groenland, enfin, qui est, depuis 1953, un comté danois, le bilinguisme danois-groenlandais tend aussi à se généraliser.

. *La France*

Les minorités linguistiques en France

L'emploi généralisé du français pour l'ensemble des actes publics remonte au XVI^e^ siècle, à l'ordonnance de Villers-Cotterets prise par François I^er^ en 1539. De nombreux dialectes locaux ont pourtant subsisté jusqu'à nos jours, mais surtout quatre langues régionales se sont maintenues qui ont commencé d'obtenir en 1951 une certaine protection culturelle. Ce sont l'occitan, ou plutôt les parlers occitans, répandus dans une trentaine de départements du Centre et du Sud de la France ; le basque, répandu dans les provinces du Labourd, de la Soule et de la basse Navarre ; le catalan, parlé dans le Roussillon, le Capcir, la Cerdagne et le Vallespir ; le breton, lui-même divisé en quatre dialectes.

La loi Deixonne, du 11 janvier 1951, entend «favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage». Elle autorise donc leur enseignement dans les classes du primaire et du secondaire et dans l'enseignement supérieur, mais cet enseignement est toujours facultatif. En vertu d'un décret du 10 juillet 1970, une épreuve facultative en l'une ou l'autre de ces langues peut être inscrite au programme du baccalauréat. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'Université de Rennes a créé un Institut d'études celtiques ; celle de Bordeaux a inauguré un enseignement de langue basque. Le catalan est enseigné dans les universités de Montpellier, Toulouse et

Bordeaux. Enfin les Universités d'Aix-en-Provence, de Montpellier et de Toulouse assurent un enseignement de l'occitan.

Plusieurs circulaires ont, depuis 1951, précisé et amplifié la loi Deixonne. Citons en particulier celle du 7 septembre 1971 qui autorise l'ouverture d'un enseignement de langue régionale «dès qu'un minimum de 10 élèves aura été atteint dans les classes de seconde, première et terminale, et dans la limite de trois heures par semaine».

Aux termes d'un décret du 16 janvier 1974, les dispositions de la loi Deixonne ont été étendues à la zone d'influence du corse.

Restent l'Alsace-Lorraine et la Flandre. En Alsace-Lorraine, l'enseignement facultatif de la langue allemande dans les classes terminales de l'école élémentaire a été organisé par le décret du 18 décembre 1952. Cet enseignement était de deux heures par semaine au cours des deux dernières années de la scolarité obligatoire. Un arrêté du 27 juin 1959 a étendu cet enseignement aux trois dernières années d'études. Le flamand n'a pas été reconnu comme langue régionale, mais le néerlandais normalisé est enseigné, soit à titre facultatif soit comme option de plein droit dans plusieurs établissements de la région concernée.

Enfin, la loi du 11 juillet 1975, confirmant l'ensemble des dispositions antérieures en matière de langues et cultures locales, a ouvert la voie à de nouvelles dispositions réglementaires qui ont été adoptées en 1976 : introduction de cette étude dans les stages de formation continue des instituteurs, organisation de stages de langues régionales pour des professeurs volontaires de l'enseignement secondaire, extension à tous les baccalauréats de l'épreuve facultative de langues régionales, possibilité de suivre un enseignement de langues et cultures régionales tout au long de la scolarité, etc... (5).

. *L'Italie*

La langue officielle de la République est l'italien. Cependant la Constitution du 27 décembre 1947 précise que «tous les citoyens ont une même dignité sociale et sont égaux devant la loi, sans distinction de sexe, de race, de langue» (art. 3) et que «la République protège par des mesures convenables les minorités linguistiques» (art. 6).

(5) Cf. *Langue française*, 1975, n° 25 (Numéro spécial sur l'enseignement des langues régionales) et L. Tregaro, *Les dialectes à l'école*, dans *Humanisme*, 1977, n° 117, pp. 28-30.

On trouve en effet en Italie trois minorités linguistiques :

a) Trentin-Haut-Adige

Cette région, qui correspond aux provinces de Trente et de Bolzano, a été annexée en 1919. En vertu de la loi constitutionnelle n° 5 du 29 Février 1948, elle jouit de l'autonomie.

La population de langue allemande a acquis, par l'accord du 5 Septembre 1946, dit «De Gasperi-Gruber», le droit à l'enseignement primaire et secondaire dans sa langue maternelle ainsi que celui d'employer l'allemand à égalité avec l'italien dans l'administration et la toponymie. L'usage de la langue allemande en matière judiciaire est réglé par un décret du président de la République en date du 3 Janvier 1960.

En 1969, une série de mesures appelées «le Paquet» ont été prises par accord entre les gouvernements italien et autrichien. La langue allemande a obtenu pour cette région l'égalité avec la langue italienne. Dans la province de Bolzano l'enseignement maternel, primaire et secondaire est donné dans la langue maternelle, par des professeurs pour lesquels la langue d'enseignement est leur langue maternelle. En contrepartie, l'enseignement de la seconde langue (italien pour les germanophones et réciproquement) est obligatoire à partir de la 3e classe de l'enseignement primaire et tout au long de l'enseignement secondaire (6).

b) Frioul-Vénétie-Julienne

Une minorité slovène se trouve dans cette région qui jouit, comme aussi la minorité allemande du Trentin-Haut-Adige, de la protection internationale du Conseil de l'Europe.

Le statut de cette minorité découle d'un mémorandum d'accord signé à Londres le 5 octobre 1954 entre l'Italie, le Royaume-Uni, les États-Unis et la Yougoslavie.

La loi du 19 juillet 1961 prescrit que l'enseignement pour les enfants de la minorité slovène est donné, à tous les niveaux, dans leur langue maternelle. Mais d'autre part l'italien est matière obligatoire dans les écoles slovènes.

(6) Cf. aussi le Décret du président de la République italienne n° 116 du 20 janvier 1973, concernant les mesures pour l'application du statut spécial pour le Trentin-Haut Adige en matière d'organisation scolaire.

c) Val d'Aoste

Par décret du 7 novembre 1945, le Val d'Aoste a été déclaré Région autonome. L'article 17 stipule le libre usage de la langue française dans les rapports avec les autorités politiques, législatives et judiciaires.

En principe le français doit être enseigné à égalité avec l'italien dans les écoles de la région et il peut aussi être langue d'enseignement pour quelques matières. En fait on note, sur le plan scolaire, de nombreuses lacunes en matière bilinguisme.

. *Les Pays-Bas*

La langue officielle des Pays-Bas, le néerlandais, dérive principalement du dialecte hollandais qui provient lui-même d'une branche du Niederdeutsch, le bas francique ou Niederfränkisch. Mais il existe aussi une langue régionale aux Pays-Bas : le frison. Cette langue jouit d'un statut particulier dans le nord du pays. Une loi en date du 20 mai 1955, le «Cals Besluit», autorise, sur demande des communes, la création d'écoles bilingues en Frise. Le frison est reconnu aujourd'hui comme langue officielle pour les actes notariés, les délibérations des tribunaux et les actes judiciaires passés dans la province de Frise (Friesland).

. *La République fédérale d'Allemagne*

La loi fondamentale de la République fédérale déclare que «nul ne doit être favorisé ou défavorisé en raison de son sexe, de son ascendance, de sa race, de sa langue ...» (Loi du 28 mai 1949, article 3, alinéa 3).

Comme on l'a vu plus haut à propos du Danemark, le problème de la minorité danoise, seule minorité linguistique de la R.F.A., a été réglé en 1955 par un système de protection bilatéral. Le gouvernement fédéral reconnaît à cette minorité la libre expression et la liberté de presse dans sa langue, l'usage du danois dans l'administration et devant les tribunaux, le droit à créer des écoles, et des lycées même supérieurs, où la langue d'enseignement est le danois. La langue allemande doit également y être enseignée (7). De plus, en vertu de la loi électorale du 19 juin 1955, la minorité danoise peut se faire représenter à la Diète du Schleswig-Holstein, quel que soit le nombre de suffrages obtenus par ses partis aux élections de cet État.

(7) Cf. Déclaration du Gouvernement de la R.F.A. en date du 29 mars 1955.

B. *Les États bilingues*

. *L'Irlande*

L'irlandais, langue celtique qui peut s'enorgueillir d'une importante littérature, était presque tombé au rang de patois à la suite du mouvement nationaliste anglais du début du XIX^e siècle. Malgré une réaction amorcée dès le début de notre siècle, un dixième seulement de la population parlait irlandais lorsque, en 1921, l'Irlande proclama son indépendance. Des efforts importants furent faits pour redonner vie à la langue nationale, non seulement en imposant son apprentissage au plus grand nombre mais aussi par un travail de re-création à partir des multiples dialectes en lesquels elle s'était morcelée.

Constitutionnellement, l'irlandais est à la fois langue nationale et «première langue officielle» du pays, l'anglais étant la seconde. Cette primauté se traduit par exemple dans le fait que lorsqu'une contradiction apparaît entre les deux versions d'un texte législatif, c'est la version irlandaise qui fait foi.

. *Le Grand-Duché de Luxembourg*

La situation linguistique du Grand-Duché ressemble par bien des côtés à celle de l'Irlande, encore qu'on n'y établisse pas de distinction entre langue nationale et langue officielle. Les deux langues officielles sont l'allemand et le français, auxquelles il faut ajouter le luxembourgeois, dialecte germanique franco-mosellan qui est la vraie langue maternelle de l'ensemble de la population.

L'article 25 de la Constitution promulguée en 1968 déclare : «La loi réglera l'emploi des langues en matière administrative et judiciaire». En réalité, la dernière disposition législative en la matière est un arrêté royal de 1834 qui garde donc toute sa valeur. Il stipule que chacun est libre d'employer le français ou l'allemand dans ses relations avec l'administration (art. 1) et que les autorités et les fonctionnaires sont obligés de répondre dans la langue utilisée par leurs interlocuteurs. Ils sont même tenus de traiter toute l'affaire, du commencement jusqu'à la fin, dans cette même langue (art. 2).

Au Parlement, le luxembourgeois est admis, depuis 1945, au même titre lue l'allemand et le français. En pratique, seuls y sont employés le français et le luxembourgeois et le Journal officiel du Grand-Duché ne donne les actes officiels qu'en français.

L'éducation nationale est bilingue. Dans les premières classes de

l'enseignement primaire, les livres scolaires sont rédigés en allemand. Ensuite les livres en français deviennent proportionnellement plus nombreux au fur et à mesure des années de scolarité, jusqu'à prédominer dans l'enseignement secondaire. L'enseignement supérieur est totalement bilingue, la langue utilisée dans les examens dépendant, en fait, de celle dans laquelle est rédigé le manuel d'études.

C. *Un État plurilingue : la Belgique*

Pour des raisons historiques encore insuffisamment éclaircies, la Belgique est partagée en deux grandes communautés culturelles : celle d'expression néerlandaise au nord, celle d'expression française au sud. S'y ajoute une petite communauté culturelle d'expression allemande, à l'est du pays. L'agglomération bruxelloise connaît une situation particulière : du fait du rayonnement international de la langue française dans les temps modernes, le français fut pendant longtemps en Europe, et singulièrement en Belgique, la langue des classes dirigeantes : «Ce phénomène explique la situation particulière de l'agglomération de Bruxelles. Centre depuis des siècles de la vie politique, intellectuelle et économique du pays, la capitale appartient géographiquement et traditionnellement à la région d'expression néerlandaise. Elle constitue pourtant, dans la partie flamande du pays, un îlot bilingue à majorité francophone» (8).

Cette situation de fait a été consacrée par la Réforme de la Constitution promulguée le 24 décembre 1970. La Belgique y est définie comme un État «régional» et «communautaire». Régional, puisqu'on distingue quatre régions linguistiques : de langue française, de langue allemande, de langue néerlandaise, et une région bilingue (français-néerlandais) Communautaire ; il y a trois communautés culturelles : française, néerlandaise et allemande.

Jusqu'aux années soixante, quatre lois régissaient l'équilibre linguistique en Belgique : celle du 28 juin 1932 sur l'emploi des langues en matière administrative, celle du 14 juillet 1932 sur l'emploi des langues en matière d'enseignement, celle du 15 juin 1935 sur l'emploi des langues en matière judiciaire et celle du 30 juillet 1938 sur l'emploi des langues à l'armée. Ces lois avaient notamment établi le régime du re-

(8) Franz COPPIETERS, *Les problèmes communautaires en Belgique* (Bruxelles, 1974), p. 5.

censement linguistique. Lorsque, dans une commune d'une région linguistique donnée, des personnes de l'autre communauté linguistique venaient s'établir jusqu'à atteindre 30% de la population de ladite commune, ce groupe acquérait le statut de «minorité protégée». Si elles parvenaient à représenter 50% de la population, la commune passait du régime unilingue au régime bilingue de la capitale. Étant donné l'importance de la population active francophone de Bruxelles qui avait tendance à s'installer plus volontiers dans les environs, c'est-à-dire en région néerlandaise, ce régime avait pour conséquence l'expansion de la région bilingue aux dépens de celle de langue néerlandaise. Pour parer à cet inconvénient la loi du 24 janvier 1961 a supprimé le recensement linguistique, préalable nécessaire à toute tentative de révision de l'ensemble des lois linguistiques. La frontière linguistique, fixée par les lois du 28 juin et du 14 juillet 1932, fut modifiée par celle du 8 novembre 1962. Une nouvelle loi sur le régime linguistique dans l'enseignement fut adoptée le 30 juillet 1963. De même, le 2 août 1963, fut adoptée une nouvelle loi sur l'emploi des langues en matière administrative et, le 9 août de la même année, une autre loi modifiait les dispositions du 15 juin 1935 concernant l'emploi des langues en matière judiciaire.

Mais le contentieux est si lourd entre les communautés francophone et néerlandophone que ce premier train législatif apparut vite comme tout à fait insuffisant. C'est d'abord un contentieux démographique : la population belge d'expression néerlandaise, déjà majoritaire, croît plus vite que celle d'expression française. Les Wallons se voient donc non seulement minorisés dans le pays, mais ils constatent aussi des signes de vieillissement de leur communauté nettement plus accentués que dans la communauté flamande. C'est aussi un contentieux socio-économique. La richesse industrielle de la Wallonie a dû faire front à de graves difficultés tandis que la Flandre n'arrivait que très difficilement à sortir des structures agricoles traditionnelles. Devant la dissemblance présentée par les problèmes économiques posés dans les deux régions, les autorités ont décidé la décentralisation de la politique d'expansion économique régionale (loi du 15 juillet 1970). C'est enfin un contentieux culturel. Là aussi, l'autonomie des régions fut une revendication essentielle, tant du mouvement flamand que du mouvement wallon. D'abord on décida le dédoublement, selon le régime linguistique, des académies et des instituts de radiodiffusion et de télévision, puis celui des départements de l'Éducation nationale et de la culture, définitivement établi par l'arrêté royal du 25 septembre 1969.

C'est d'ailleurs sur les problèmes soulevés par le dédoublement de l'Université de Louvain que plusieurs gouvernements trébuchèrent entre 1966 et 1970, jusqu'à ce qu'un accord puisse être trouvé concernant les modifications à apporter à la Constitution.

Les lois de 1960-1963 ont donc confirmé l'homogénéité des régions linguistiques et la stabilité de leurs limites, établies par celles de 1932. Chaque région a été dotée de «Conseils culturels» qui ont notamment compétence pour régir l'emploi des langues en matière administrative, dans l'enseignement et dans les relations sociales entre employeurs et salariés. Ces Conseils sont formés par les membres des deux chambres (Sénat et Chambre des représentants) des groupes linguistiques français, allemand et néerlandais. Le cas de l'agglomération de Bruxelles a été réglé à part : les membres du Conseil de l'agglomération sont répartis en deux groupes linguistiques, français et néerlandais, qui ont chacun leur propre Commission culturelle.

Ces dispositions n'ont pas suffi à résoudre la totalité du «conflit linguistique». C'est pourquoi, au lendemain des dernières élections de 1977, un «pacte communautaire» a été envisagé entre les principaux partis politiques «dans le but de contribuer à la pacification communautaire». Il prévoyait en un certain nombre de domaines une décentralisation politique au bénéfice des communautés et des régions, au point d'amorcer, a dit un grand quotidien belge, «une véritable fédéralisation de la Belgique» (9).

Les principales dispositions de ce pacte, dit «Pacte d'Egmont», étaient les suivantes :

> Au niveau central le maintien de la Chambre des représentants, mais en limitant ses compétences aux questions d'intérêt véritablement national (Affaires étrangères, défense, justice, économie, finances etc.). À ses côtés le Sénat verra sa composition modifiée : y siègeront les membres des conseils des communautés.
>
> Les communautés d'une part et les régions d'autre part se verront dotées de «Conseils».
>
> Il y aura trois conseils régionaux : pour la Wallonie, la Flandre et la région de Bruxelles (Ce dernier se substituant à l'actuel conseil de l'agglomération). Élus pour quatre ans au suffrage universel, ils seront responsables de l'administration de leur région, de son budget, de l'aménagement du territoire et de l'environnement, de l'expansion économique, etc.

(9) *Le Soir*, jeudi 26 mai 1977, p. 3.

Le Conseil pour la communauté culturelle francophone et celui pour la communauté culturelle néerlandophone seront compétents pour l'ensemble des affaires culturelles, y compris pour la formation didactique et pédagogique. Ils reprendront d'autre part l'ensemble des attributions dévolues actuellement aux Conseils culturels. Leur budget sera constitué par la répartition entre eux d'une dotation globale. La formule de répartition est la suivante : 2/3 en proportion de la population et 1/3 en proportion de la superficie concernée. Les Conseils de communauté seront composés des membres des Conseils régionaux wallons d'une part, flamands d'autre part, ainsi que des membres francophones d'un côté, néerlandophones de l'autre du Conseil régional bruxellois.

Serait maintenu enfin le Conseil de la communauté culturelle allemande.

Toutefois, les dispositions de ce pacte ont été, – fût-ce provisoirement, – rendues caduques par la chute du gouvernement en octobre 1978.

⁂

Diverse est donc l'Europe où nous vivons, telle que l'a façonnée l'histoire. Diverse en ses langues, en ses structures, en ses lois. Diverse aussi en ses cultures, en ses manières de vivre et de penser. Faut-il s'en plaindre ou bien y voir, au contraire, sa principale richesse ? Un débat, sur ce point, ne pourrait être que rhétorique : les faits sont là, qui s'imposent.

Mais il en est un autre, non moins évident, qui est l'aspiration générale des peuples européens à l'unité. Les initiateurs du Traité de Rome, qui n'étaient pas des rêveurs, ont su tout à la fois saisir cette aspiration et ne pas la forcer. Quelle que soit la forme que l'avenir lui donnera, l'Europe de demain sera probablement d'autant plus unie qu'elle aura mieux su faire droit aux multiples valeurs de sa diversité. Plus en effet s'abaisseront les barrières artificielles que la méfiance ou la peur avaient dressées entre les nations, plus les peuples apprendront à se connaître et plus ils se découvriront différents et pourtant capables de vivre ensemble. Entre deux êtres parfaitement identiques nul échange n'est possible alors que c'est dans l'altérité que s'instaure le dialogue.

Dans quelle mesure l'école prépare-t-elle les jeunes européens à cette rencontre et à ce respect ? C'est à cette question que nous voudrions tenter de répondre. Mais d'abord, quelle est-elle cette école ? La diversité, là aussi, nous attend.

CHAPITRE II

L'ORGANISATION DES SYSTÈMES SCOLAIRES EN EUROPE OCCIDENTALE

De même qu'elle a modelé l'organisation linguistique de l'Europe, de même l'Histoire a-t-elle engendré, dans chacun de nos pays, des systèmes scolaires profondément différents. Il serait fastidieux sans doute d'en imposer une description parfaitement détaillée, mais il serait également impossible de comprendre la situation qui est faite aux enseignements de langues modernes si l'on n'avait en mémoire au moins les principaux éléments des cursus scolaires.

Pays après pays, nous devons donc tenter de dégager les caractéristiques de chacun de leurs systèmes et de relever en même temps les traits communs qui permettent d'établir entre eux des comparaisons.

Puisqu'il s'agit d'un examen d'ensemble, on nous permettra de procéder suivant l'ordre alphabétique des pays, les tableaux placés à la fin de chaque exposé ont été dressés de façon à faciliter les comparaisons, c'est-à-dire en partant d'une structure uniforme.

A. En Belgique

L'article 17 de la Constitution déclare : «L'enseignement est libre (...) l'Instruction publique donnée aux frais de l'État est réglée par la loi».

Il existe donc en Belgique plusieurs pouvoirs organisateurs. L'enseignement est organisé selon les cas par l'État, par les provinces, par les communes ou par des institutions privées dont la plus importante, et de loin, est l'enseignement catholique.

Du point de vue financier, on distingue par conséquent «les établissements créés, subventionnés ou reconnus par les pouvoirs publics» (Constitution, art. 59bis, § 3, 2°).

Du point de vue législatif, l'enseignement relève des Conseils culturels et, en ce qui concerne l'agglomération bruxelloise, des commissions française et néerlandaise de la culture [1]. Les autorités exécutives com-

(1) Cf. plus haut, p. 27.

pétentes en matière d'éducation sont les deux Ministères de l'Éducation : le Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française (également compétent dans les affaires scolaires de la région allemande) et le Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture néerlandaise (Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur).

L'obligation scolaire porte sur 9 années, à partir de l'âge de 6 ans.

L'enseignement primaire comprend un premier niveau de six années, qui est obligatoire pour tous les enfants et un deuxième niveau de deux années qui ne sont obligatoires que pour ceux qui n'entrent pas dans un établissement de l'enseignement secondaire.

L'enseignement secondaire est soit traditionnel, soit rénové.

L'enseignement secondaire traditionnel comporte trois branches :

- enseignement moyen ou de formation générale (humanités),
- enseignement technique,
- enseignement professionnel.

Dans les deux premières branches, on distingue deux degrés, d'une durée de trois années chacun :

- inférieur (élèves de 12 à 15 ans),
- supérieur (élèves de 15 à 18 ans).

Ces deux degrés sont sanctionnés respectivement par un certificat de fin d'études secondaires inférieures et supérieures. Ce dernier, s'il est complété par un examen (facultatif) de maturité, donne droit au «diplôme d'aptitude à accéder à l'enseignement supérieur», qui est l'équivalent du baccalauréat français.

Après le certificat de fin d'études secondaires inférieures, les élèves peuvent aussi choisir de s'orienter vers l'enseignement normal primaire (formation des maîtres de l'enseignement primaire ou élémentaire) ou vers l'enseignement normal gardien (formation des maîtres de l'enseignement maternel ou gardien).

Dans le réseau de l'enseignement officiel, les établissements d'enseignement moyen et technique s'appellent lycées ou athénées. Dans le réseau de l'enseignement catholique, ils s'appellent collèges ou instituts.

Dans les établissements d'enseignement professionnel, qui s'appellent généralement écoles, les études sont plus directement orientées vers la pratique d'une profession. L'organisation des études et le nom des diplômes y diffèrent sensiblement de ce qui est indiqué plus haut.

L'enseignement secondaire rénové a été introduit à la rentrée de

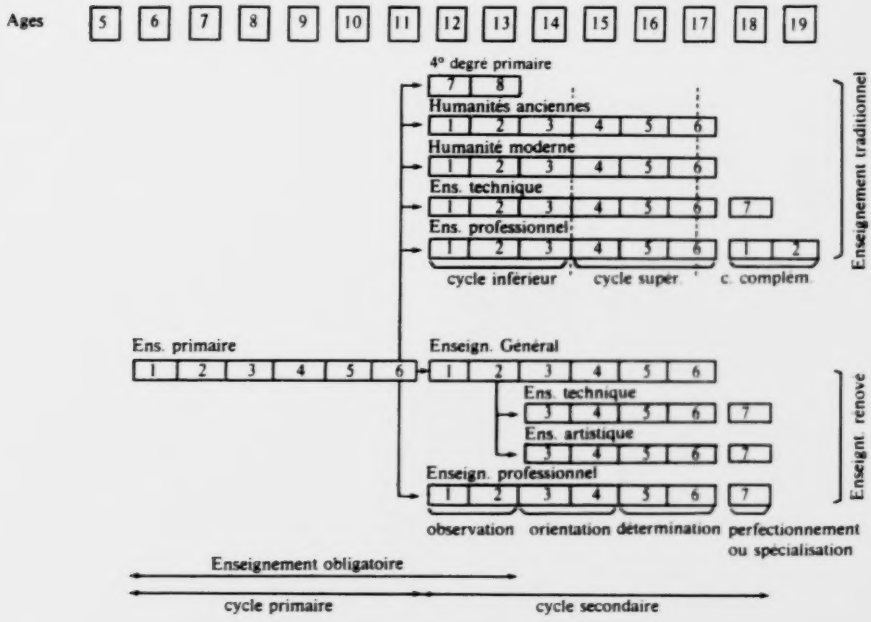
l'année 1969-1970. L'objectif poursuivi par cette réforme est de permettre une meilleure orientation des élèves en retardant le choix décisif jusqu'après la crise de la puberté (14-16 ans). Au lieu donc de l'ancienne structure en deux degrés, l'enseignement rénové propose trois étapes de deux années chacunes : observation, orientation, détermination.

Ancienne structure	Nouvelle structure
moyen inférieur	1, 2 : observation 3 : orientation
moyen supérieur	4 : orientation 5, 6 : détermination

Dans les premières années, l'élève ne choisit pas entre des sections latine, moderne ou technique comme dans l'enseignement traditionnel. Tous, au contraire, suivent le même tronc commun en y ajoutant des options qui représentent au minimum 8 heures par semaine sur un horaire total qui varie de 36 à 38 heures. En pratique, la première année offre un programme commun à tous les élèves. En deuxième année apparaissent les premières options : latin, sciences, activités économiques et sociales, initiation technologique, initiation artistique. Cependant ce n'est qu'en accédant au degré d'orientation que l'élève choisit réellement un secteur de formation. Quatre secteurs lui sont ouverts : général, technique, pratique et artistique. On distingue ici les options de transition, c'est-à-dire celles qui ne sont considérées que comme une phase d'un cycle de six ans, et les options à «finalité courte» qui préparent à l'entrée immédiate dans la vie active, avec une certaine préparation professionnelle. Sont considérées comme options de transition la formation générale et la formation artistique. La formation pratique constitue une option à finalité courte. Enfin la formation technique peut être aussi bien une option de transition qu'une option à finalité courte selon que les élèves choisissent de poursuivre leurs études jusqu'à la sixième année ou d'obtenir une qualification professionnelle déterminée.

Au niveau du 3e degré on parle encore de programme de transition pour les élèves qui se destinent à des études universitaires ou supérieures

et de programme «à finalité longue» pour ceux qui ont l'intention de commencer à travailler avec des qualifications de type moyen.



B. Au Danemark

L'enseignement au Danemark est régi par la loi du 7 juin 1958 modifiant l'ancienne législation sur l'école primaire et par la loi sur le lycée promulguée à la même date.

L'école primaire est communale, mais elle est très largement subventionnée par l'État. Les programmes sont établis librement par les communes. Ils doivent cependant être conformes, dans leurs grandes lignes, au programme type défini en 1960 par un «comité de programme d'études» (Laeseplansudvalg) qui avait été constitué en 1958.

Un autre comité fut chargé, en 1959, de fournir un programme pour les gymnases. Le rapport de ce comité, fourni en 1960, a servi de base aux arrêtés promulgués en 1961 sur l'enseignement des lycées et sur les

conditions exigées pour le baccalauréat. Toutes ces dispositions sont entrées en vigueur le 1er août 1963.

Jusqu'en 1969, l'obligation scolaire s'étendait de l'âge de 7 à celui de 14 ans. En 1969, le Parlement l'a portée à 9 années, soit de 7 à 16 ans.

Organisation de l'enseignement

L'enseignement primaire :

L'école primaire (Folkeskolen) donne un enseignement de 7 années d'études mais, selon les normes européennes, seules les cinq premières appartiennent à l'enseignement primaire proprement dit.

L'enseignement secondaire court :

Après deux années de tronc commun à l'école principale (Hovedskole), correspondant aux classes 6 et 7 de la Folkeskole, les élèves ont le choix entre deux orientations :

1. L'enseignement secondaire court à finalité professionnelle, à savoir les classes 8 à 10 de la Hovedskole. Les études peuvent être interrompues soit à la fin de la 9e année, soit à la fin de la 10e.
2. L'enseignement secondaire général court, dit «école pratique» (Realafdeling), d'une durée de trois ans. Cet enseignement est sanctionné par un certificat de fin d'études secondaires du 1er cycle (Realeksamen).

L'enseignement secondaire long :

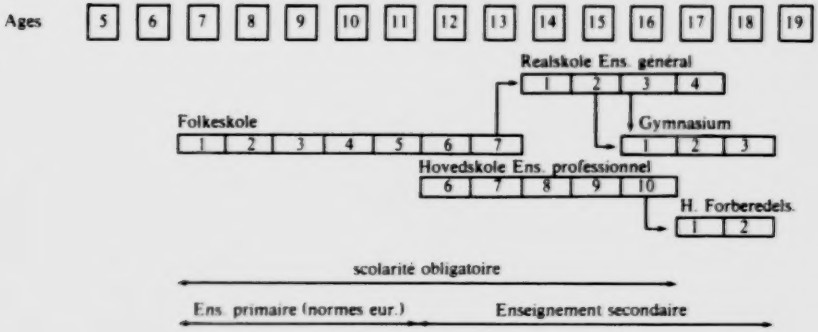
Les élèves qui ont opté pour l'enseignement général peuvent dès la fin de la 2e année de Realafdeling ou, plus généralement après avoir passé l'examen de fin d'études secondaires du 1er cycle, entrer dans l'enseignement secondaire long appelé gymnase (Gymnasieskole) d'une durée de trois ans.

Le gymnase comprend en principe deux sections, langues et mathématiques, avec un certain nombre de subdivisions.

À la fin de la 3e année du gymnase, les élèves passent le baccalauréat (Studentereksamen), qui donne accès aux études supérieures.

Ceux qui n'entrent pas au gymnase peuvent, après la 10e année d'études, suivre un cycle de deux ans appelé «cours préparatoire» (Højere Forberedelseskursus) qui donne accès à la plupart des études supérieures. Ce cycle, créé par la loi du 8 juin 1966, est ouvert également

à ceux qui ont acquis dans l'enseignement secondaire général court ou dans la vie professionnelle une préparation suffisante. L'examen final est un peu moins exigeant que celui du baccalauréat.



C. En France

C'est à la fin du XIX[e] siècle que, sous l'impulsion du ministre Jules Ferry, l'enseignement primaire est devenu obligatoire dès l'âge de 6 ans et jusqu'à l'âge de 13 ans. Mais c'est principalement au lendemain de la seconde guerre mondiale que l'enseignement public s'est développé de façon réellement considérable. L'ordonnance du 6 janvier 1959 a fixé l'obligation scolaire de 6 à 16 ans. L'enseignement public primaire et secondaire est gratuit et cette gratuité s'étend de plus en plus à l'enseignement privé grâce aux conventions que les établissements privés peuvent conclure avec l'État [2]. En tout état de cause, l'État conserve le monopole de la collation des grades et des diplômes.

La plupart des établissements d'enseignement dépendent du Ministère de l'Éducation et du Ministère des Universités. Cependant le Ministère de l'Agriculture gère une partie des enseignements techniques, le Ministère de la Défense dispose d'un réseau d'établissements, les centres de formation professionnelle dépendent du ministère du Travail et de nombreuses écoles préparant aux carrières de la fonction publique sont rattachées à d'autres administrations.

(2) Loi du 31 décembre 1959 complétée en 1971 et en 1977.

Au niveau régional, l'administration de l'Éducation repose sur les circonscriptions académiques qui ont à leur tête un recteur assisté, dans les départements, par les inspections académiques. Afin d'assurer une implantation rationnelle des établissements et des postes sur le territoire en fonction des besoins de la population, une carte scolaire a été dessinée qui sert de base à la programmation.

L'organisation de l'enseignement jusqu'en 1977

L'enseignement primaire :

La très grande majorité des enfants fréquente d'abord les classes de l'enseignement pré-élémentaire (pratiquement tous les enfants de 5 ans, 90 % de ceux de 4 ans et 65 % de ceux de 3 ans). L'enseignement obligatoire ne commence pourtant qu'à 6 ans. L'école primaire accueille donc les enfants de 6 à 11 ans. Outre les disciplines fondamentales (langue maternelle et calcul) une place est donnée aux «activités d'éveil» grâce au «tiers-temps» pédagogique, formule instaurée en 1969.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire :

Le premier cycle du second degré durait quatre ans. Sa mise en place en tant que premier cycle commun à tous les types de formation date de l'ordonnance du 6 janvier 1959 et d'un décret de 1963 qui a instauré une école moyenne unique, le Collège d'enseignement Secondaire (C.E.S.). Ces établissements devaient se substituer aux anciens Collèges d'enseignement général (C.E.G.) et aux premiers cycles des lycées. En principe, le passage de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire se faisait sur titre : c'est-à-dire après examen du dossier de l'élève par une commission départementale. Cependant les élèves dont l'admission avait été refusée par la commission et ceux qui venaient de l'enseignement privé, devaient se présenter à un examen d'entrée.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire se subdivisait en trois sections :

- des sections I, de «type lycée», organisées selon le modèle des lycées antérieurs ;
- des sections II, de «type C.E.G.» où l'on utilisait des méthodes plus concrètes ;
- des sections III, de «type transition» (qui devaient permettre le passage vers d'autres sections).

En 1973, les sections I et II acueillaient ensemble 80 % des élèves.

Les programmes de ce premier cycle ont été profondément remaniés ces dernières années et font encore aujourd'hui l'objet d'une révision d'ensemble.

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire :

Au sortir du premier cycle, les élèves pouvaient s'orienter selon deux directions :

– soit choisir un cycle court conduisant à un certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.) ou à un brevet d'études professionnelles (B.E.P.) :

> Les C.A.P. (plus de 200 programmes) étaient préparés en trois ans dans les Collèges d'enseignement technique (C.E.T.). Les élèves devaient auparavant avoir fait au moins deux ans d'études de premier cycle. Pour préparer un B.E.P. (43 spécialités) les candidats devaient avoir achevé les quatre années du 1er cycle. Les études s'étendaient sur deux années.

– soit opter pour le cycle long, de trois ans, qui se terminait par le baccalauréat. Le deuxième cycle long était assuré par les lycées (de type général ou technique) et se diversifiait en sept branches principales qui se subdivisaient à leur tour en plusieurs sections dans les enseignements techniques :

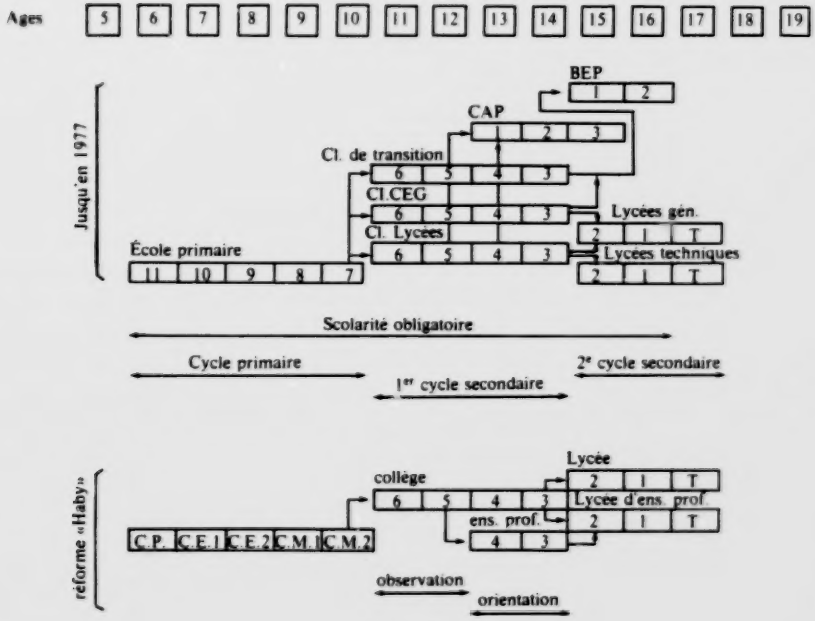
A : Philosophie – Lettres
B : Économie – Sciences sociales
C : Mathématiques – Sciences physique
D : Mathématiques – Sciences de la nature
E : Mathématiques – Technique
F : Technique – Industriel (11 sections)
G : Techniques administratives, commerciales et de gestion (3 sections).

La réforme en cours

En 1977 a commencé la mise en place d'une importante réforme du système scolaire décidée par la Loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation. La «Réforme Haby», comme on l'appelle souvent du nom du ministre de l'Éducation qui l'a présentée, ne se découvre que peu à peu. La loi de 1975 offre en effet un cadre relativement imprécis que sont déjà venus compléter six décrets d'application. On peut cependant en tracer dès à présent les lignes principales.

Après l'école maternelle, qui n'appartient pas au temps de la scolarité, commence l'école élémentaire. Elle est constituée de cinq niveaux successifs : le cours préparatoire d'un an, deux années de cours élémentaire et deux de cours moyen.

L'élève entre alors au Collège pour une scolarité de quatre années réparties en deux cycles égaux. Le principe du Collège est de donner à tous les élèves un enseignement commun, sans filières spécialisées mais avec la possibilité pour l'élève de préciser peu à peu ses choix au moyen d'options qu'il prend à partir de la 3e année. Les deux premières classes, 6e et 5e, constituent le cycle d'observation. Les deux suivantes, 4e et 3e, le cycle d'orientation. Ces dernières qui appartiennent normalement au Collège peuvent aussi être suivies dans des classes préparatoires rattachées à des établissements d'enseignement professionnel.



Pour permettre à tous les élèves de suivre sans échecs l'enseignement commun, un système d'heures de soutien est instauré qui permet de maintenir un niveau général de qualité sans négliger pour autant les élèves les moins doués.

En sortant du collège (classe de 3e), l'élève a le choix entre deux types d'établissement : le lycée et le lycée d'enseignement professionnel. Au lycée, il trouve un certain nombre de spécialisations et la possibilité en trois ans, d'atteindre le niveau du baccalauréat ou du brevet technique. Au lycée d'enseignement professionnel, – qui remplace le collège d'enseignement technique, – l'élève peut préparer en deux ans un Certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.) ou un Brevet d'études professionnelles (B.E.P.).

D. En Irlande

L'article 42 de la Constitution déclare : «L'État reconnaît que l'éducateur naturel et premier de l'enfant est la famille et il garantit le respect du droit et du devoir des parents de pourvoir, selon leurs moyens, à l'éducation religieuse et morale, intellectuelle, physique et sociale de leurs enfants. Les parents ont la liberté de pourvoir à cette éducation soit chez eux, soit dans des écoles privées, soit dans des écoles reconnues ou établies par l'État. (...) Cependant, en tant que gardien du bien commun, l'État pourra exiger, au regard des conditions actuelles, que les enfants reçoivent un certain minimum en fait d'éducation morale, intellectuelle et sociale».

L'autorité de l'État en matière d'éducation est assumée par le Ministre de l'Éducation qui est responsable devant le «Dáil Éireann» (Parlement). Le secrétaire général du Ministère de l'Éducation est assisté d'un secrétaire adjoint pour l'enseignement primaire et d'un autre secrétaire adjoint pour l'enseignement post-primaire. D'autre part, l'administration du Ministère se répartit en trois divisions principales, qui correspondent aux trois principaux types d'écoles : Primaire, Secondaire et Professionnelle (qui inclut l'enseignement technique).

Pour la majeure partie des enfants, l'éducation primaire est donnée dans les écoles subventionnées par l'État appelées traditionnellement «national schools». Il existe aussi à ce niveau un certain nombre d'écoles privées. Elles sont payantes et l'État ne les reconnaît pas formellement.

L'éducation secondaire est donnée soit dans des écoles traditionnelles : «secondary schools» soit dans des écoles plus pratiques et à orientation professionnelle, les «vocational schools».

Les «national schools» (enseignement primaire) étaient, à l'origine, des écoles paroissiales créées par les différentes autorités religieuses. Aujourd'hui encore, la plupart d'entre elles demeurent des écoles paroissiales – quoique subventionnées par l'État – et donc aussi des écoles confessionnelles. Cependant tout enfant a le droit de s'inscrire dans une «national school», fût-elle d'une autre dénomination que la sienne.

De même les écoles secondaires étaient, à l'origine, des fondations privées, surtout religieuses. En 1924, l'État, récemment constitué, confirma le caractère d'institutions fondamentalement privées et indépendantes des écoles secondaires, chacune ayant sa propre direction reconnue par le Ministère. Elles sont évidemment subventionnées par l'État.

Quant aux écoles professionnelles elles sont publiques. La loi de 1930 a établi 38 comités pour l'éducation professionnelle : 25 pour les 25 comtés, 1 pour chacun des secteurs du Comté de Tipperary et les 11 autres pour les secteurs urbains, dont 4 pour les villes de Dublin, Cosk, Limerick et Waterford.

Le principe général qui inspire l'organisation de l'éducation en Irlande est que l'État n'a pas à fonder ni à diriger lui-même les écoles mais qu'il doit subvenir à l'éducation en aidant d'autres autorités à l'assumer. La (ou les) personne(s) reconnue(s) par le Ministre comme dirigeants d'écoles sont responsables devant le Ministre de leur façon de diriger leur établissement en accord avec les règlements promulgués par le Ministère. Habituellement, le directeur d'une «national school» est le curé, le pasteur ou le rabbin du lieu. L'autorité dirigeante d'une école secondaire est la (ou les) personne(s) reconnue(s) par le Ministre de l'Éducation et celle d'une école professionnelle est le Comité local pour l'Éducation professionnelle.

L'organisation de l'enseignement

Depuis 1970, l'obligation scolaire s'étend de l'âge de 6 ans jusqu'à celui de 15 ans (autrefois 14 ans). En fait, la plupart des enfants fréquentent l'école dès l'âge de 4 ans et un grand nombre poursuivent leurs études secondaires jusqu'à 16 ou 17 ans.

L'enseignement primaire :

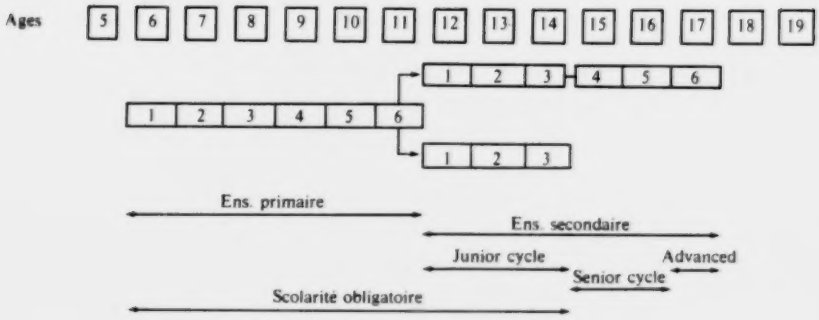
Ce qui distingue le plus l'enseignement primaire irlandais des autres cycles primaires d'Europe occidentale est la nécessité d'y assurer l'enseignement des deux langues nationales. Plus de 95% des enfants fréquentent les «écoles nationales», les autres vont dans des écoles privées. L'enseignement primaire s'étend sur une durée de 6 années, de 6 à 12 ans.

L'enseignement post-primaire :

Le premier cycle de l'enseignement secondaire est assuré par les «Junior classes». Il dure 3 ans et couvre donc la fin de la scolarité obligatoire (12-15 ans). C'est essentiellement un temps d'observation. Le programme de base est le même pour tous les enfants et prépare aux mêmes examens, même si telle école a tendance à faire porter l'accent sur tels ou tels sujets et même si les choix offerts entre les matières sont plus ou moins ouverts selon les écoles. Le programme comporte en effet des matières «essentielles» et d'autres qui sont «optionnelles».

Depuis quelques années ont été instituées des écoles secondaires globales («comprehensive schools») qui jouent un peu le rôle d'écoles pilotes. Il s'agit souvent d'associations entre écoles déjà existantes. Le but recherché est d'offrir à chaque élève, par le jeu des options, un programme qui lui soit adapté et de lui assurer un meilleur service d'orientation.

Après deux ans d'études post-primaire, les élèves peuvent se présenter au «Day Group Certificate». A la fin de la 3e année, ils passent «l'Intermediate Certificate». Le premier de ces examens est principalement destiné aux élèves qui veulent entrer rapidement dans la vie professionnelle : en effet, le «Day Group Certificate» est requis pour entrer dans la plupart des apprentissages. L'examen de fin d'études secondaires proprement dit est l'«Intermediate Certificate». Il donne accès soit à certains apprentissages ou écoles techniques, soit au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui dure deux ans (16 à 18 ans) et conduit au «Leaving Certificate». Ce dernier examen donne accès notamment aux écoles normales et à l'enseignement supérieur. Il est préparé dans les «Senior classes» des établissements post-primaires. Les élèves peuvent encore choisir de faire une 3e année en «Senior class». Ils se présentent alors à l'«Advanced Certificate». Ce niveau supérieur n'a été introduit qu'en 1971 et la première session s'est tenue en 1972.



E. En Italie

L'enseignement public a été réorganisé par une importante réforme votée en 1961-1962. L'enseignement privé, d'autre part, joue un rôle très important.

Du point de vue administratif, l'enseignement primaire et secondaire relève du Ministre de l'Instruction publique qui prend les dispositions à caractère général, stimule et coordonne l'activité scolaire, fournit les fonds nécessaires, tranche les conflits de compétence, etc... Il dispose pour l'aider dans sa tâche d'un important contingent d'inspecteurs.

L'administration de l'enseignement primaire est largement décentralisée. Dans chaque province, en effet, les écoles et leur personnel enseignant relèvent d'un surintendant provincial pour les études (Provveditore agli studi), assisté de comités à caractère consultatif. Il dépend directement du Ministère de l'Instruction publique. Les provinces sont subdivisées en circonscriptions scolaires confiées chacune à un Inspecteur scolaire qui a droit de regard sur l'ensemble des écoles primaires, qu'elles soient publiques ou privées. Les circonscriptions sont elles-mêmes subdivisées en cercles didactiques placés chacun sous les ordres d'un directeur didactique (direttore didattico).

La responsabilité des établissements de l enseignement secondaire appartient aussi au surintendant provincial pour les études. Chaque établissement est placé sous la direction d'un proviseur (preside) lui-même assisté d'un vice-proviseur et d'un conseil de présidence élu par les professeurs.

Organisation de l'enseignement

La scolarité obligatoire est de huit ans et se déroule en deux phases : école primaire de 6 à 11 ans, et école moyenne (scuola media) de 11 à 14 ans.

L'enseignement primaire :

Dispensé dans les écoles primaires (scuole elementarie), cet enseignement se subdivise en deux cycles : un premier cycle de deux années (6 à 8 ans) et un deuxième de trois années (8 à 11 ans). Le second cycle aboutit au Certificat d'études primaires (licenza elementare) qui donne accès à l'enseignement secondaire.

Le secteur privé est très important dans l'enseignement primaire : il assure une partie du service public lorsqu'il s'agit d'écoles «reconnues» qui accueillent gratuitement les élèves, acceptent le contrôle de l'inspecteur et reçoivent en retour des subventions de l'État.

L'enseignement secondaire :

Le premier degré (Istruzione secondaria di primo grado)

C'est par la loi n° 1859 du 31 décembre 1962 qu'a été instituée pour toute l'Italie l'école moyenne d'État (scuola media statale). D'une durée de trois années (11 à 14 ans) elle est obligatoire et gratuite.

La scuola media donne à tous les enfants, jusqu'à l'âge de 14 ans, une même formation. Elle exerce donc aussi un rôle d'orientation en vue de choix ultérieurs, soit scolaires, soit professionnels. Au terme de ces trois années d'études, les élèves subissent un examen en vue du diplôme de l'école moyenne (licenza media). Cet examen donne accès à tous les établissements du second cycle de l'enseignement secondaire, y compris ceux de l'enseignement technique, professionnel ou artistique.

Le second degré (Istruzione secondaria di secondo grado)

Tout en s'attachant à perfectionner la formation générale reçue dans le premier degré, cet enseignement a déjà une finalité professionnelle. Trois formes d'enseignement sont prévues à l'intérieur de ce second degré, pour des études longues, moyennes ou brèves. On distingue par conséquent :

les écoles d'enseignement général,
les écoles d'enseignement technique,
les écoles d'enseignement professionnel.

L'enseignement général vise principalement la préparation à l'enseignement supérieur. Il comporte deux types de formation tous deux d'une durée de 5 années :

a) le lycée classique (liceo classico), lui-même divisé en deux cycles. Le premier, de deux ans, est appelé «gymnase» (gimnasio) et le second, de trois ans, est le lycée proprement dit (liceo). L'examen de fin d'études secondaires classiques (maturita classica) donne accès à toutes les facultés, sauf à celle d'études magistrales (formation des maîtres).

b) le lycée scientifique (licéo scientifico). La première année est appelée «année de liaison». Au terme des cinq années du lycée scientifique, les élèves subissent l'examen de «maturita scientifica» qui donne accès à toutes les facultés, excepté celles de lettres et de philosophie.

L'enseignement technique forme en cinq ans, dont deux de formation générale et trois de spécialisation, les cadres moyens des diverses branches d'activité. Depuis 1961, le diplôme qui consacre ces études (technicien, perito) donne accès à certaines branches de l'enseignement supérieur.

Les sept principaux types d'instituts techniques sont les instituts agricoles, industriels, commerciaux, maritimes, pour géomètres, pour le tourisme et les instituts techniques féminins.

L'enseignement professionnel

Les «Istituti professionali» ont été crées en 1950 à titre expérimental et se sont peu à peu multipliés. Ils forment, en deux ou trois ans selon les cas, de la main-d'œuvre qualifiée. On compte jusqu'à 112 spécialisations. De plus, des écoles professionnelles de formation complémentaire, ouvertes l'après-midi ou le soir, ont été créées à l'intention des jeunes qui sont déjà au travail.

Les élèves qui, après avoir obtenu leur diplôme de qualification en fin d'études, subissent certaines épreuves complémentaires peuvent entrer ensuite dans un institut technique et passer de là à l'université.

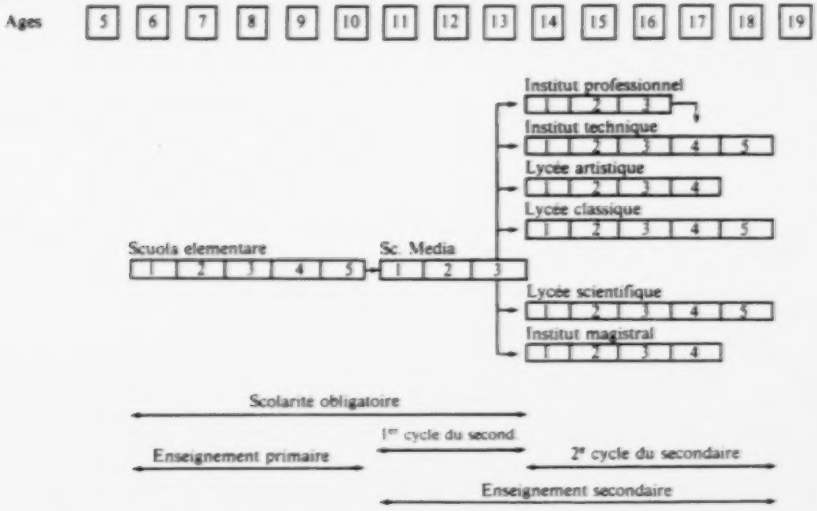
Note sur l'enseignement secondaire privé

L'enseignement privé est présent au niveau de l'enseignement secondaire comme il l'est à celui de l'enseignement primaire. On distingue ici trois types d'établissements :

les écoles assimilées (scuole pareggiate) dont les diplômes ont la même valeur légale que ceux délivrés par l'État ;

les écoles légalement reconnues (scuole legalmente riconosciute) qui preuvent délivrer des certificats permettant l'admission dans des classes équivalentes de l'enseignement public ;

les écoles privées (scuole private) dont les diplômes n'ont aucune valeur légale.



F. Au Luxembourg

Administration de l'éducation

La première loi scolaire proprement luxembourgeoise est celle du 26 juillet 1843, mais c'est le 20 avril 1881 que fut instituée l'obligation scolaire depuis l'âge de 6 jusqu'à celui de 12 ans. Actuellement, les principales lois régissant l'instruction publique sont celles du 5 août 1963, portant réforme de l'éducation pré-scolaire et de l'enseignement primaire, du 16 août 1965 portant création de l'enseignement moyen, du 10 mai 1969 portant réforme de l'enseignement secondaire et du 18 juin 1969 sur l'enseignement supérieur. L'obligation scolaire est de 9 années (6 à 15 ans).

Bien qu'il y ait de nombreuses écoles privées, l'État règle, jusque dans

les détails, l'enseignement primaire. Il fixe les programmes et les manuels, surveille la formation des personnels et contrôle les cours. C'est lui encore qui détermine les programmes des enseignements secondaires, moyens et techniques, et qui détient le monopole des examens.

Organisation de l'enseignement

L'enseignement primaire :

Pour l'essentiel, l'enseignement primaire repose encore sur la loi organique du 10 août 1912, encore qu'elle ait été modifiée à plusieurs reprises et surtout par la loi, déjà citée, du 5 août 1963. Il est obligatoire dès l'âge de 6 ans pour tout enfant luxembourgeois ou domicilié au Luxembourg, et dure 6 années. Pendant cette période, les enfants reçoivent une formation générale où les langues tiennent une place prédominante (environ 60 %). L'admission à l'enseignement secondaire dépend d'un examen.

L'enseignement secondaire :

Pour achever le cycle de la scolarité obligatoire, les élèves peuvent poursuivre leurs études sans examen préalable, dans les trois «classes complémentaires». Tout en parachevant leur formation générale, ils s'y préparent déjà à l'exercice d'un métier.

Cependant dès la fin de la 6e année d'école primaire, les enfants peuvent passer l'examen d'admission à l'enseignement secondaire. Ils peuvent alors entrer soit dans les «lycées» de l'État, soit dans les «écoles secondaires» privées ou communales.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire est constitué par la 7e d'orientation, la 6e et la 5e. Au terme de ce premier cycle, un examen de passage permet d'entrer au cycle supérieur qui aboutit, après quatre années, à l'«examen de fin d'études secondaires».

La première classe de l'enseignement secondaire, dite «classe d'orientation», a des programmes communs pour tous les élèves. Aucune branche nouvelle ne s'ajoute à celles de l'enseignement primaire. Dans la classe suivante les élèves ont le choix entre le classique et le moderne.

À partir de la 4e, l'enseignement classique se subdivise en une section latin-langues et une section latin-sciences (avec diverses options). L'enseignement moderne se partage en deux divisions : langues vivantes et langues vivantes-sciences (avec plusieurs options).

L'enseignement moyen :

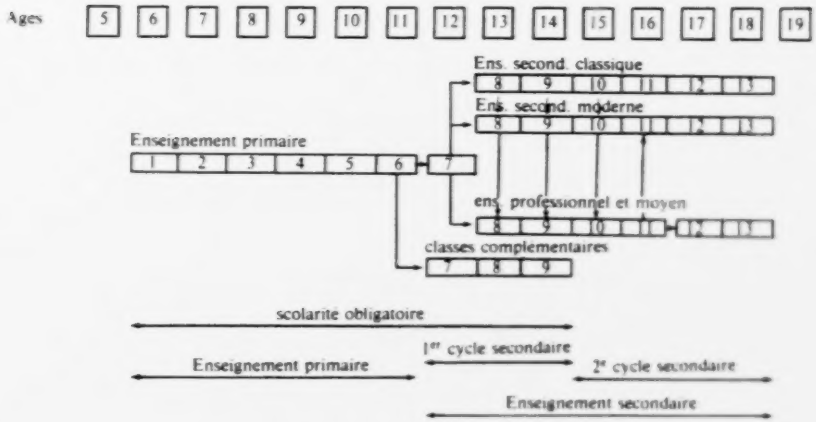
D'après la loi du 16 août 1965, les «collèges d'enseignement moyen ont pour but de préparer les jeunes en cinq années à certains emplois de la carrière inférieure et moyenne de l'administration et du secteur privé». Cet enseignement a pratiquement remplacé l'ancienne École primaire supérieure.

La première classe du cycle inférieur est la 7e commune (que l'on retrouvera dans le paragraphe sur les études techniques et professionnelles). Analogue à la classe d'orientation de l'enseignement secondaire, cette classe est ouverte aux élèves qui ont subi avec succès l'examen d'admission au sortir de la 6e année d'études primaires. Avec les deux classes suivantes, la 7e commune appartient au «cycle inférieur ou d'orientation» de l'enseignement moyen. Les matières enseignées sont orientées vers la vie pratique et les méthodes sont moins théoriques que dans l'enseignement secondaire proprement dit.

Le cycle supérieur est de deux ans et comporte diverses spécialisations : commerciale, technique, sciences biologiques et sociales.

L'enseignement technique et professionnel :

Ce secteur attend d'être réglé par une loi générale car il est en pleine évolution. Les écoles techniques à plein temps comportent d'abord une 7e commune, identique à celle de l'enseignement moyen, puis une 8e d'orientation. Ces deux classes forment ensemble le premier cycle, dit



«d'observation et d'orientation». Puis viennent trois classes de spécialisation dans l'ensemble des métiers techniques. La formation s'achève par le diplôme de fin d'études qui inclut le certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.).

Les élèves qui désirent obtenir une formation plus complète peuvent, depuis 1970, suivre une douzième puis une treizième année conduisant au diplôme de technicien.

G. Aux Pays-Bas

Organisation de l'enseignement

L'enseignement public émane soit de l'État, soit des communes, mais il ne gouverne directement qu'une minorité des établissements scolaires. La liberté de l'enseignement remonte en effet à une clause insérée en 1848 dans la Constitution. Cette clause revêt une importance fondamentale pour le système éducatif néerlandais, d'autant qu'elle a été complétée en 1917 par un amendement à la Constitution qui consacre l'égalité financière des enseignements primaires public et privé. Depuis, l'égalité financière a été étendue aux autres niveaux de l'enseignement. La part de l'enseignement public aux niveaux primaire et secondaire ne représentait en 1974 que 28% des effectifs scolaires et, au total, y compris donc l'enseignement supérieur où les établissements publics sont largement majoritaires, le budget de l'éducation ne concernait que pour 35% l'enseignement public contre 65% à l'enseignement privé.

Pour bénéficier de cette égalité financière, les écoles privées (confessionnelles ou non) doivent satisfaire aux conditions légales qui régissent la fondation et l'exploitation des établissements scolaires. Toute différence est ainsi évitée en ce qui concerne la qualité de l'enseignement et la valeur des diplômes décernés.

Au niveau gouvernemental deux ministres sont directement responsables de l'enseignement : le Ministre de l'Enseignement et des Sciences et celui (sans portefeuille) de la Politique scientifique. Tous deux dirigent ensemble le Ministère de l'Enseignement et des Sciences. Un Secrétaire d'État est particulièrement chargé de l'enseignement secondaire, un autre de l'enseignement supérieur.

La scolarité obligatoire commence à l'âge de six ans. Depuis 1972, sa durée est de onze années dont neuf à plein temps et deux à temps partiel.

L'enseignement primaire (Basisonderwijs)

La loi sur l'enseignement primaire date de 1920. Elle prévoit un cycle d'études de six années et indique les matières à insérer au programme, mais chaque école organise comme elle l'entend son plan d'études et ses horaires.

L'enseignement secondaire

La loi qui régit aujourd'hui l'enseignement post-primaire date du 14 février 1963. Elle est entrée en vigueur le 1er août 1968. Elle a remplacé une multitude de lois qui régissaient auparavant les différentes formes de l'enseignement secondaire et c'est en raison de son ampleur qu'on l'appelle familièrement «loi Mammouth».

Avant 1968, l'enseignement secondaire se divisait en quatre secteurs indépendants les uns des autres. Aujourd'hui, la loi permet, en principe, le passage d'un enseignement à un autre aussi bien en mouvement horizontal qu'en mouvement vertical. L'équivalence du niveau final selon les différentes filières est garantie par les conditions communes des examens finals.

L'enseignement post-primaire comprend :

L'enseignement pré-universitaire (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs – V.W.O.) qui est donné dans les gymnases (lycées classiques) et les athénées (lycées modernes). Les lycées sont des établissements qui comprennent à la fois un gymnase et un athénée. Gymnases et athénées ont chacun deux sections : la section A des gymnases met l'accent sur l'étude des langues classiques. La section A des athénées met l'accent sur les branches économiques et sociales. Quant aux sections B des gymnases et des athénées, elles s'attachent en priorité à l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles.

Dans toutes les écoles du V.W.O., la durée des études est de six ans.

L'enseignement secondaire général (algemeen voortgezet onderwijs) qui, lui-même, se subdivise en trois degrés : supérieur (H.A.V.O.), moyen (M.A.V.O.), inférieur (L.A.V.O.).

L'enseignement H.A.V.O. dure cinq ans. Dans la première année d'études du H.A.V.O., on enseigne les mêmes matières que dans la première année (dite d'orientation) du V.W.O. Après trois ans, les élèves du V.W.O., peuvent éventuellement achever leurs études par deux années en H.A.V.O. En réalité, peu d'élèves prennent cette option. D'un

autre côté ceux qui ont étudié quatre ans en M.A.V.O. peuvent aussi rejoindre le cycle du H.A.V.O. et obtenir en deux ans le diplôme de l'enseignement secondaire général supérieur.

Le H.A.V.O. remplace les anciens établissements H.B.S.A. et M.M.S. Le diplôme de fin d'études donne accès aux écoles professionnelles du degré supérieur.

L'enseignement M.A.V.O. dure quatre ou trois ans. Il remplace l'ancien «enseignement primaire avancé» (U.L.O.) et prépare à l'enseignement professionnel du degré moyen.

L'enseignement du L.A.V.O. correspond aux deux premières années d'études des écoles d'enseignement professionnel secondaire (inférieur) et permet de passer graduellement de l'enseignement secondaire de formation générale à l'enseignement professionnel.

L'enseignement professionnel élémentaire (L.B.O.)

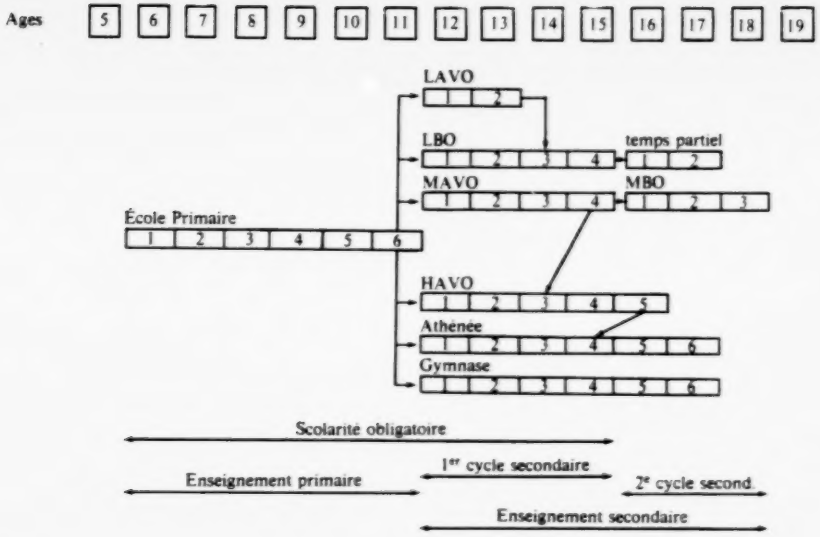
Il occupe une place importante dans le système éducatif néerlandais puisque 40% environ des jeunes qui sortent de l'école primaire s'inscrivent dans un établissement de ce type. L'accent est porté sur un enseignement général et d'orientation, plus que de spécialisation. Toutes les formes de L.B.O. durent quatre ans. Pour les enfants les plus doués un «courant T» met l'acent sur les matières théoriques afin de faciliter le passage au niveau moyen de l'enseignement technique ou ménager.

A l'intérieur du L.B.O., l'enseignement technique élémentaire (L.T.O.) occupe la première place, accueillant plus de 80% des élèves de sexe masculin, 15% d'entre eux environ poursuivent leurs études dans une école technique de l'enseignement moyen. Quant à l'enseignement ménager élémentaire (L.H.N.O.) il accueille environ 85% des élèves de sexe féminin ; 1/3 d'entre elles passent dans l'enseignement ménager moyen.

L'enseignement professionnel moyen (M.B.O.)

Cet enseignement est ouvert aux diplômés de l'enseignement professionnel élémentaire et à ceux de l'enseignement secondaire général moyen (M.A.V.O.).

L'enseignement technique moyen (M.T.O.) dure quatre ans dont une année de stage à effectuer après la deuxième année. Il existe aussi des enseignements naval, ménager, agricole et horticole, pour le commerce de détail, l'artisanat et l'industrie hôtelière, économique et administratif, socio-pédagogique, sans oublier les enseignements artistiques.



H. En République fédérale d'Allemagne

La loi fondamentale garantit la souveraineté des États-membres (*Länder*) en matière culturelle : «On voulait d'une part maintenir la plus grande diversité des établissements d'enseignement ; d'autre part, et c'était la raison principale, éviter tout abus de pouvoir. Les tristes expériences de la période hitlérienne avaient appris que les dictateurs commencent toujours par centraliser et qu'une telle centralisation dans le domaine de l'enseignement finit par entraver la liberté d'opinion et d'information et qu'elle ouvre la voie à un processus d'endoctrinement. C'est ce qu'on voulait éviter à tout prix. Cette crainte explique que l'enseignement en République fédérale d'Allemagne continue à être l'affaire des Länder» (3).

La nécessité d'une planification plus rapide et plus unitaire de l'enseignement a cependant conduit à l'adoption de plusieurs dispositions et à la mise en place de divers organismes.

(3) Brigitte Mohr, *L'enseignement en République fédérale d'Allemagne*, ds *Éducation et science*, (Bonn), 1974, n° 3, p. 37.

La loi fondamentale elle-même précise, dans son article 7, que certaines questions de principe sont réglées de façon uniforme pour l'ensemble du territoire : compétence de l'État fédéral en matière d'inspection scolaire, garantie de la liberté de l'école privée, etc. L'article 91b précise que la planification de l'enseignement et de la recherche relève de la coopération du Bund et des Länder. Dès 1948, d'ailleurs, fut créée la «Standige Konferenz der Kultusminister» (Conférence permanente des ministres de l'Éducation). Elle ne jouit que d'une autorité limitée puisqu'elle ne peut faire que des recommandations et seulement à l'unanimité de ses membres. Cependant ses avis et propositions deviennent exécutoires lorsqu'ils ont été adoptés par les différents parlements. Un secrétariat permanent prépare les sessions plénières et les commissions et exécute les résultats des délibérations.

Deux organismes furent créés par la suite sur avis de la Conférence, le «Conseil scientifique» (1957), pour les problèmes de l'enseignement supérieur de la science et de la recherche, et le «Conseil de l'éducation» (1964).

La loi du 12 mai 1969 a accru les compétences de l'État fédéral en matière d'éducation :

- les Länder ont le droit de légiférer dans la mesure où l'État fédéral ne le fait pas lui-même ;
- l'État fédéral participera aux tâches des Länder lorsque celles-ci concerneront l'ensemble de la collectivité.

Cette même année 1969 a été créé un Ministère fédéral de l'éducation et des affaires scientifiques (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) qui a remplacé le Ministère fédéral de la recherche scientifique, créé en 1962.

La loi du 1er septembre 1969 prévoit la création d'un comité de planification présidé par le ministre fédéral de l'éducation et de la science et qui comprend le ministre fédéral des finances et un ministre par Land. Cette commission mixte Bund-Länder a été mise en place en 1970. Elle a présenté en 1973, après de longs et difficiles travaux, le «Plan global pour l'éducation» qui prévoit l'évolution de l'enseignement jusqu'en 1985.

Il faut enfin signaler les accords conclus en 1955 dans le cadre de la conférence des ministres-présidents des différents Länder, connus sous le nom de «Convention de Düsseldorf», pour l'unification de l'enseignement. À ces accords a succédé, le 28 octobre 1964, la «Convention de

Hambourg». Cette dernière fixe notamment la durée de la scolarité obligatoire à plein temps, l'harmonisation de la terminologie à utiliser et les formes d'organisation des établissements d'enseignement général.

Au niveau des États-membres, chacun d'eux a son propre ministre de l'Éducation et des affaires culturelles (Kultusminister) qui, dans les Villes-États, prend le nom de «Senator für Bildung».

Les objectifs

L'introduction du résumé du «Plan global sur l'éducation» précise : «On vise à mettre au point un enseignement qui tienne compte du droit de chacun à épanouir et développer ses dons, ses goûts, ses capacités et qui le mette en mesure de donner à sa vie personnelle, professionnelle et sociale la forme qu'il souhaite. Ainsi l'égalité des chances et la viabilité deviennent des principes complémentaires et découlant l'un de l'autre du futur enseignement. L'objectif essentiel présidant à tous les projets de réformes sera l'unification de tout l'enseignement en République fédérale d'Allemagne» (4).

À l'heure actuelle, cependant, l'unification visée n'a pas encore été atteinte. «Alors que le S.P.D. et le F.D.P. aimeraient donner à l'enseignement une organisation horizontale et voient dans l'école globale intégrée la forme d'école de l'avenir, les conservateurs, la C.D.U./C.S.U. sont d'avis qu'il faut maintenir la construction verticale du système scolaire (basée sur trois piliers séparés: l'école primaire, le C.E.G. et le lycée)» (5).

L'organisation de l'enseignement

L'ancienne école communale, seule formation que connaissaient encore récemment 80 % des jeunes, s'est décomposée en deux parties :

– L'école primaire (Grundschule) qui accueille les enfants de 6 à 9 ans, donc pendant 4 ans, appelée «Domaine primaire de l'enseignement» (Primarbereich). Dans les Villes-États l'école primaire dure 6 ans, mais les deux dernières années correspondent aux deux premières années de l'école principale.

(4) Plan global pour l'éducation, Bonn, 1973, p. 6.

(5) B. Mohr, *art. cité*, p. 38. Ces termes ont été choisis par le traducteur pour désigner, respectivement, la «Grundschule», la «Realschule» et le «Gymnasium». Ils ne correspondent qu'approximativement aux établissements ainsi nommés dans le système français. Voir aussi Id., *art. cité*, p. 51.

– L'école principale (Hauptschule) qui accueille les élèves de 10 à 14 ou 15 ans.

La scolarité obligatoire (Allgemeine Schulpflicht) est donc de 9 ans avec une 10e année facultative.

Les élèves des écoles principales apprennent davantage et autrement que les élèves du primaire autrefois. Ceux qui ont suivi avec succès les cours jusqu'au niveau le plus élevé et qui ont fait une dixième année – encore facultative – peuvent obtenir le brevet qui, jusqu'à présent, était réservé aux élèves de la Realschule. Ils ont ainsi accès au second cycle d'un lycée ou à une école professionnelle ou technique supérieure. Actuellement, environ 50% des élèves achevant l'école primaire entrent à l'école principale. Les autres se dirigent vers le lycée ou la Realschule.

La Realschule (ou école moyenne) offre en général une scolarité de six ans (de 10 à 15 ans) et dans certaines Villes-États ainsi qu'en Bavière de 4 ans (de 12 à 15 ans). De plus en plus fréquentée (le nombre des élèves y est monté de 238.000 en 1950 à 915.000 en 1971), c'est une école-tremplin, notamment pour les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs. La frontière entre ce type d'école et l'école principale tend, en réalité, à devenir de plus en plus floue.

Les élèves qui ont obtenu une moyenne suffisante (dans la plupart des États, elle n'est sanctionnée par aucun examen) peuvent entrer dans le second cycle d'un lycée ou bien encore dans un lycée technique. Le lycée est, traditionnellement, l'école d'élite, puisqu'elle est réservée aux enfants des couches sociales les plus élevées. La scolarité commence dès la sortie de l'école primaire et se partage en deux cycles : le Sekundarstufe 1 (de 10 à 15 ans) et le Sekundarstufe 2 (de 16 à 18 ans). Elle dure donc 9 ans (7 ans dans les Villes-États). La réforme engagée par «l'accord-cadre de Sarrebruck» (1960) a limité le nombre des matières d'examen et réduit les programmes. Le second cycle a été entièrement remanié conformément à un accord entre les ministres de l'éducation conclu en juin 1971. La structure traditionnelle des classes y est supprimée. Les élèves choisissent deux disciplines qualifiées de «matières prioritaires». Ce sont ces matières, acompagnées de deux autres, qui seront présentées au baccalauréat (*Abitur*).

À côté des trois types traditionnels de lycées (classiques, modernes, scientifiques), qui accueillent 85% des élèves, un grand nombre de types

spéciaux ont été créés ayant pour secteur prioritaire les sciences économiques ou sociales, les arts ou la technique.

En 10 ans (1961-1971), le nombre des lycéens est passé de 850.000 à 1.464.000. Cet accroissement spectaculaire a eu pour résultat un manque assez considérable de professeurs de lycées et, dans plusieurs disciplines, l'engorgement des universités. Le baccalauréat a ainsi perdu de sa valeur, car il a fallu instaurer le «numerus clausus» pour ne plus admettre à l'université que les élèves ayant atteint une moyenne excellente.

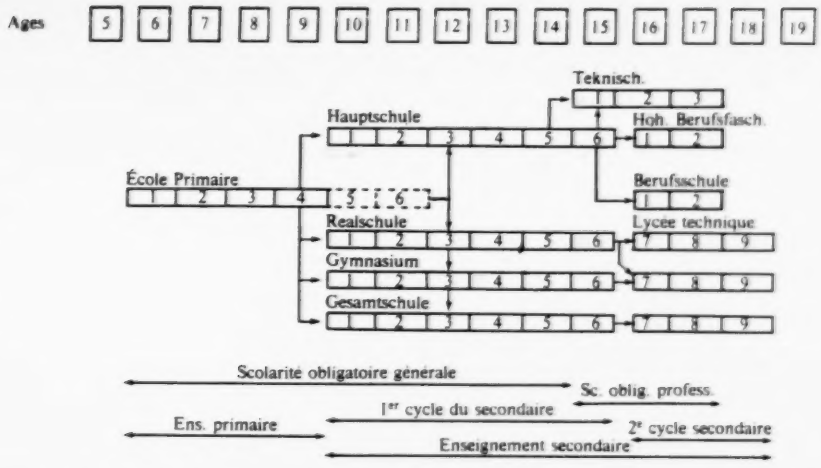
Les écoles globales : Entre école principale, école réale (C.E.G.) ou lycée, le choix intervenait jusqu'il y a peu, dès la fin de l'école primaire, à l'âge de 10 ans. Il a paru souhaitable de reculer autant que possible l'orientation définitive des élèves et c'est pourquoi le gouvernement fédéral s'est prononcé pour la création d'écoles globales intégrées qui doivent offrir, à côté des enseignements généraux, des enseignements professionnels. La distinction entre école principale, C.E.G. et lycée est supprimée dans ces écoles. C'est en fonction de ses options et de ses résultats que l'élève obtient, après la 10e ou après la 13e année, une qualification donnée.

Les C.E.T. (Höhere Berufsfachschule), dont la création a été décidée en 1968, prennent les élèves à la sortie du C.E.G. (Realschule) ou après la 10e année d'école principale et les préparent en deux ans à l'entrée dans les écoles techniques supérieures et dans les écoles d'ingénieurs qui seront rattachées, en tant qu'I.U.T., au domaine universitaire.

Les écoles professionnelles connaissent, elles aussi, un profond mouvement de réforme qui vise à les intégrer, autant que possible, dans le second cycle du secondaire. La plus répandue actuellement est la «Berufsschule», école professionnelle, que doivent fréquenter pendant 3 ans, en sus de leur apprentissage, tous les élèves qui sortent de l'école principale.

Il existe aussi des écoles professionnelles à plein temps. Ce sont surtout les écoles professionnelles techniques, destinées à remplacer ou à réduire l'apprentissage en usine, les écoles de commerce de 2 et 3 ans, les écoles techniques supérieures.

Il faut mentionner enfin les Collèges (Kollegien) ou «Instituts préparant à l'obtention du certificat de fin d'études secondaires». Ils sont ouverts à des adultes qui interrompent pour un temps leur activité professionnelle et suivent des cours toute la journée. Ces élèves reçoivent pour cela des aides de l'État et sont conduits au baccalauréat en cinq ou six semestres.



I. Au Royaume-Uni

1. *Angleterre et Pays de Galles*

L'enseignement élémentaire obligatoire et financé par l'État a été établi par la loi en 1870. L'enseignement secondaire public a été instauré au Pays de Galles en 1889 et en 1902 en Angleterre. C'est maintenant la loi de 1944 sur l'enseignement qui régit l'ensemble de l'Éducation dans le Royaume-Uni. C'est elle qui créa le Ministère de l'Éducation et établit un système tripartite : primaire, secondaire et supérieur. La limite supérieure de la scolarité obligatoire, fixée d'abord à 15 ans, a été portée en 1972 à 16 ans.

Le Secrétaire d'État à l'Éducation et à la Science dirige le «Department of Education and Science». Il est assisté d'un ministre d'État et de deux sous-secrétaires parlementaires. Le secrétaire d'État aux Affaires galloises est responsable, pour sa part, de l'enseignement primaire et secondaire dans la Principauté. Il dispose, à Cardiff, d'un Service de l'éducation du Pays de Galles.

Le Ministère ne recrute pas les enseignants. Il ne prescrit ni manuels ni programme d'études, mais il fixe des normes minimum d'éducation, contrôle la formation et le recrutement du personnel enseignant, encourage et finance les recherches à tous les niveaux par l'entremise de la «National Foundation for Educational Research», tranche les litiges etc...

Un certain nombre d'organismes consultatifs sont joints au Ministère : deux conseils consultatifs centraux : «Central Advisory Councils» (un pour l'Angleterre et un pour le Pays de Galles), un Conseil consultatif national sur l'enseignement industriel et commercial, un autre sur l'éducation artistique. En outre, quelques organismes indépendants ont une grande influence sur le système éducatif, notamment le «Schools Council for Curriculum and Examinations», qui a été établi en 1964 avec pour mission de s'occuper de toute la gamme des programmes d'études et d'examens.

C'est aux autorités locales de l'éducation (Local Education Authorities-L.E.A.) qu'incombe la charge d'assurer l'enseignement primaire, secondaire et professionnel. Depuis 1974, ces autorités sont les conseils élus des 105 comtés et districts. Ces conseils nomment les comités de l'Éducation. Bien que financés à 60% par l'État, les L.E.A. jouissent d'une totale autonomie. Le Ministère ne joue auprès d'elles qu'un rôle de coordinateur et de conseiller par l'entremise de ses 550 inspecteurs (Her Majesty's Inspectors – H.M.I.). Il revient aux Comités de l'Éducation de décider des programmes qui seront appliqués dans les écoles de la région. Ils disposent de leur propre service d'inspecteurs qui, sous la direction du «Chief Education Officer», assurent la liaison avec les écoles.

2. *Écosse*

Le système éducatif et l'administration scolaire écossais diffèrent peu de ceux mis en place en Angleterre et au Pays de Galles. L'éducation publique primaire et secondaire relève de la responsabilité du secrétaire d'État aux Affaires écossaises qui agit par l'entremise du service écossais de l'Éducation. A l'échelon local, on compte 35 L.E.A. Les principaux organismes consultatifs auprès du secrétaire d'État sont le «Consultative Committee on the Curriculum», établi en 1965, le «Standing Consultative Council on Youth and Community Service» et le «General Teaching Council for Scotland». Le siège du Ministère est à Edimbourg. Depuis 1965, la responsabilité du Certificat d'éducation écossais incombe à un organisme privé, le «Scottish Certificate of Education Examination Board».

3. *Irlande du Nord*

Aux termes de la loi de 1923 sur l'enseignement, chaque comté et bourg-comté est l'autorité responsable de l'éducation dans son territoire

et y exerce la plus grande partie de ses fonctions par l'entremise d'un ou plusieurs comités de l'éducation.

Le système actuel d'éducation en Irlande du Nord est essentiellement fondé sur la loi de 1947 sur l'enseignement. Comme en Angleterre, le système éducatif se divise en trois stades successifs : primaire, secondaire et supérieur. En 1968, une nouvelle catégorie d'écoles privées a été établie : les écoles «entretenues sur fonds publics». Le conseil d'administration de ces écoles est composé pour 1/3 de représentants de l'autorité locale.

En vertu du nouveau cadre constitutionnel pour l'Irlande du Nord, qui a été établi en 1973, la responsabilité du service de l'éducation appartient au Ministère de l'Éducation, assisté d'un Conseil consultatif de l'éducation déjà établi par la loi de 1947.

Organisation de l'enseignement :

La scolarité obligatoire commence dès l'âge de 5 ans et s'achève à 16 ans.

L'enseignement primaire :

L'enseignement primaire dure généralement jusqu'à ce que l'enfant ait atteint 11 ans (12 ans en Écosse). Lorsque le nombre annuel des admissions dans une localité fournit les effectifs de deux classes ou plus, l'enseignement est divisé en deux cycles : le premier cycle («infant») pour les enfants de 5 à 7 ans et le deuxième («junior») pour ceux de 7 à 11 ans.

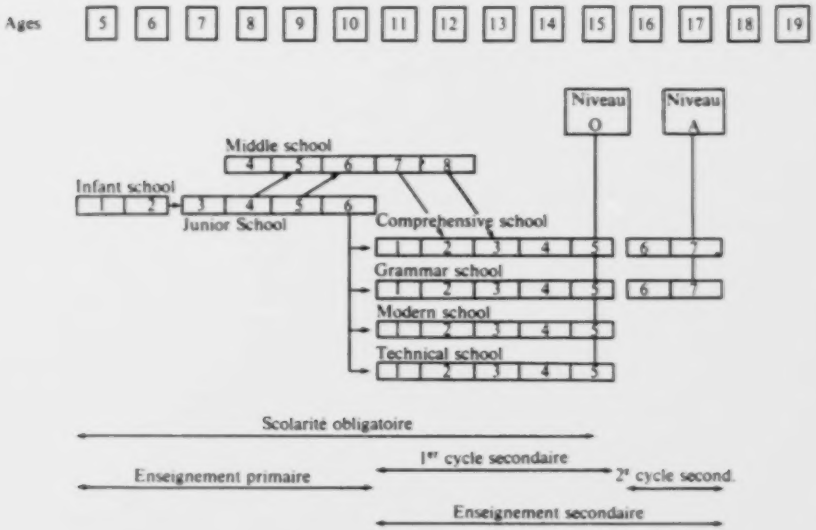
L'enseignement secondaire :

La loi de 1944 recommandait trois types principaux d'écoles secondaires : «grammar», «modern» et «technical schools». Jusqu'au début des années soixante, l'entrée dans ces divers types dépendait généralement des résultats d'un examen passé à l'âge de 11 ans et connu sous le nom d'«eleven plus». Cependant, pour éviter une sélection trop précoce, on a de plus en plus développé les écoles polyvalentes (comprehensive), qui ne sont pas sélectives et offrent tous les types d'enseignement en couvrant, en général, tout le cycle secondaire, de 11 à 18 ans. En 1974, le gouvernement a annoncé son intention d'établir un système éducatif secondaire pleinement polyvalent et de mettre fin à la sélection des élèves en début du cycle secondaire. Il y a maintenant des écoles polyvalentes classiques (11-18 ans), des écoles polyvalentes à deux cycles : junior (11-13/14 ans) et senior (13/14-18), enfin des écoles polyvalentes recevant

les élèves de 11 à 16 ans et comportant une section terminale pour ceux de plus de 16 ans. Un certain nombre d'autorités ont aussi établi depuis 1968 des «middle schools» ou écoles intermédiaires qui couvrent une partie des cycles primaire et secondaire (de 8 à 12, de 9 à 13 ou de 10 à 14 ans).

En Écosse, la majorité des écoles secondaires sont du régime polyvalent (92,9% des élèves de l'enseignement secondaire fréquentaient ce type d'établissement en 1973). Les deux premières années deviennent de plus en plus une période d'orientation à l'issue de laquelle on prend une première décision quant aux matières que l'élève pourra présenter au «Scottish Certificate of Education».

En Irlande, les écoles secondaires sont de deux types : lycées et «middle schools» (on en comptait respectivement 81 et 177 en 1973).



Remarques d'ensemble

Ce qui frappe tout d'abord, en considérant ainsi chacun des systèmes scolaires européens, c'est l'importance de l'initiative soit privée, soit locale ou communale, en matière d'organisation de l'enseignement. Sur les neuf Pays considérés, deux seulement, – la France et le Luxembourg – réservent à l'État le monopole de la collation des grades. Encore

ces deux pays admettent-ils comme les autres l'existence d'un enseignement privé qui, par le jeu de subventions et sous la condition de répondre à des normes établies par le gouvernement, assurent une part considérable du service public. Aucun gouvernement, sans doute, ne saurait se soustraire à la grave responsabilité qui lui incombe de veiller à l'éducation des citoyens, à la promotion d'une véritable égalité des chances, au sérieux de la formation dispensée par les écoles. Mais on constate que, le plus souvent, c'est plutôt sous la forme d'encouragement actif, d'aide et de contrôle qu'interviennent les États. L'Irlande tient ici une position extrême, inscrivant dans sa constitution que la famille est «l'éducateur naturel et premier de l'enfant» et ne laissant à l'État que le droit d'intervenir, «en tant que gardien du bien commun» pour assurer aux enfants «un certain minimum en fait d'éducation». La Belgique et les Pays-Bas, tout en accordant une part bien plus considérable à l'État, admettent en même temps que la majorité des enfants soit confiée à des enseignements privés de type le plus souvent confessionnel. Dans le Royaume-Uni, en Allemagne, au Danemark et en Italie, les autorités locales ou régionales jouissent d'une grande autonomie en matière éducative, tandis que divers mécanismes assurent la cohésion nécessaire.

La centralisation, propre aux systèmes éducatifs français et luxembourgeois, tend d'ailleurs à se nuancer. Comme on le verra plus loin, l'autorité centrale cherche de plus en plus, en France du moins, à faire descendre au niveau des circonscriptions académiques, un certain nombre de responsabilités aussi bien administratives que pédagogiques. Ce phénomène mérite d'être souligné dans la mesure où il rejoint d'autres formes plus connues d'une aspiration générale à la revalorisation de l'initiative individuelle et de l'autorité des collectivités locales. Il oblige d'autre part à reconnaître que tout effort destiné à coordonner les politiques scolaires en Europe devra tenir compte du caractère relatif de l'autorité des États en la matière. Là, plus encore peut-être qu'en aucun autre domaine où s'élabore l'Europe de demain, celle-ci ne se fera pas sans les Européens. Ni les gouvernements, ni les fonctionnaires des administrations centrales ne détiennent une autorité absolue leur permettant de décider seuls de ce que sera l'École européenne. Certes, ils peuvent et doivent être les premiers à l'imaginer, en tenant compte à la fois de la diversité des besoins et des convergences des situations. Il leur revient de mener les études techniques nécessaires, de fournir les moyens et de faire connaître les motifs des évolutions souhaitables. Mais sans l'appui des éducateurs, des parents d'élèves des autorités locales, bref, de

l'ensemble des citoyens, rien ne pourra être acquis de véritablement significatif (6).

Après les questions d'organisation, un autre problème mérite d'être examiné, celui des effectifs. Nous ne l'avons évoqué qu'une fois dans ce chapitre, à propos de la situation en Allemagne fédérale. Il faut noter pourtant que le phénomène de surcharge, particulièrement crucial en ce pays, est en réalité général. Comme il est normal pour un continent de vieille civilisation et économiquement développé, la quasi totalité des enfants est effectivement scolarisée. Plus encore, la durée de la scolarité tend partout à s'allonger. À l'âge de 13 ans, les taux de scolarisation sont actuellement les suivants :

Belgique	96,3%
Danemark	?
France	96,1%
Irlande	?
Italie	92,9%
Luxembourg	99,3%
Pays-Bas	96,9%
R.F.A.	96,9%
Royaume-Uni	100,0%

Or, si la scolarité obligatoire varie, selon les pays, de 8 à 11 années, elle ne représente en fait qu'un minimum. La plupart des élèves passent au moins 10 ans à l'école, si ce n'est 11 ou 12. L'élévation générale des niveaux de vie et l'encombrement des marchés de l'emploi ont d'autre part pour conséquence non seulement l'allongement de la période scolaire proprement dite mais aussi l'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieur. Ainsi l'engorgement des universités, flagrant en Allemagne fédérale, n'est pas particulier à ce pays. Il devient déjà inquiétant en France et risque de se généraliser.

Pour une réflexion à moyen et à long terme, cet allongement des études constitue une donnée importante. On notera pourtant que pour une proportion, qui n'est pas négligeable, des élèves ce prolongement sera vécu non pas sous la forme proprement scolaire mais comme une entrée progressive dans la vie professionnelle, accompagnée d'une formation technique ou générale à temps partiel.

(6) Cf. M. De Grève, *À propos du statut des langues vivantes dans l'enseignement*, dans *Revue des langues vivantes*, t. XLIII (1977), n° 4, pp. 396-402.

Tous les systèmes scolaires européens se répartissent en deux grands cycles : le primaire et le secondaire. Le primaire, d'une durée moyenne de six ans, procure à tous les enfants d'un pays donné, pour une tranche d'âge allant de plus ou moins 6 à 11 ans, un enseignement commun. Traditionnellement, au contraire, le cycle secondaire était celui de la diversification des filières. Dès l'âge de 11 ou 12 ans, les élèves étaient appelés à choisir entre des études plutôt littéraires, ou scientifiques, ou techniques. Dans presque tous les pays d'Europe cet état de chose est remis en question. Un grand nombre de réformes de l'éducation ont été inaugurées depuis le début des années soixante et plus encore depuis la crise de 1968, qui cherchent notamment à allonger le temps de formation commune et donc à retarder aussi le moment où les élèves doivent choisir leur orientation. On aura pu constater par exemple, dans ce chapitre, les convergences tout à fait remarquables entre le système dit «rénové» de l'enseignement secondaire en Belgique et la réforme introduite tout récemment en France. Dans l'un et l'autre cas, – mais on trouverait des équivalents aussi aux Pays-Bas, en Allemagne, en Angleterre, – l'entrée dans le cycle secondaire ne représente plus un éclatement des élèves en sections différentes. Au contraire, l'accent est mis sur la formation commune et ce n'est que progressivement, à partir de la troisième année du cycle, que par le jeu d'options les élèves s'orientent vers des études plus spécialisées. Quels que soient les moyens choisis pour y parvenir (écoles moyennes, écoles intégrées, cycles d'observation et d'orientation, etc...), le but est toujours de mieux garantir l'égalité des chances, c'est-à-dire une réelle démocratisation de l'enseignement, ainsi que de mieux respecter l'évolution psychologique de l'enfant et ses rythmes.

Revenant alors à ce qui fait l'objet propre de cet ouvrage, il convient de se demander si cette évolution des rythmes scolaires n'implique pas certains choix qui affectent l'enseignement des langues vivantes. Au point où nous en sommes de cette étude, il n'est pas encore possible de répondre à cette question puisqu'aussi bien d'autres facteurs devront être pris en considération, d'ordre psycho-pédagogique notamment. Avant cela, il convient d'avoir une vue d'ensemble de la place que font aujourd'hui les programmes à l'enseignement des langues modernes, des langues qui sont proposées aux choix des élèves et des objectifs que l'on attribué à cet enseignement. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE III

ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES DANS LES PAYS MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE

I. Les langues enseignées à l'école primaire

Même si l'on peut constater un mouvement d'opinion assez général en faveur de l'apprentissage précoce des langues étrangères, on ne saurait s'étonner de constater que rares sont les pays dont les élèves étudient obligatoirement une langue vivante dès l'école primaire. Contrairement à la situation que l'on peut observer en maints pays d'Afrique et d'Asie, en effet, l'enseignement des langues vivantes a d'abord été pensé, en Europe, comme devant s'adresser aux élèves de l'enseignement secondaire. L'extension de cet enseignement dans le primaire pose de ce fait un grand nombre de problèmes, d'ordre administratif et financier notamment, et rencontre aussi diverses objections avancées par certains pédagogues ou psychologues (1).

En pratique, seuls les pays ou régions bi- ou plurilingues font obligation aux élèves du primaire de commencer l'apprentissage d'une deuxième langue. Il s'agit de l'Irlande, du Luxembourg et de la Belgique.

En Irlande, l'enseignement peut être dispensé, selon les écoles, soit en irlandais, soit en anglais. Celle de ces deux langues qui n'est pas retenue comme langue de l'enseignement fait l'objet, tout au long du cycle primaire, d'une heure de classe par jour.

Au Luxembourg, les enfants arrivent à l'école primaire en ne connaissant encore que le luxembourgeois. C'est dans cette langue, en effet, qu'ils se sont exprimés au jardin d'enfants (école maternelle). Pendant les premières semaines de l'enseignement primaire, les maîtres continuent d'utiliser le luxembourgeois mais pour passer aussitôt après à l'emploi de l'allemand. L'étude de cette langue se poursuivra ensuite pendant les six

(1) Cf. Huckel (K.), *Internationale Tendenzen einer vorverlegung der Grundsprachlichen Ausbildung von Schulkindern*, dans *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock*, 1972, vol. 21, n° 4.

années de l'école primaire, l'allemand étant la langue usuelle pour toutes les branches d'enseignement à ce niveau sauf, évidemment, pour le français. Dès le milieu de la seconde année d'école primaire, les élèves entreprennent en effet l'étude de la langue française. Ainsi, comme le prévoyait la loi scolaire de 1843 confirmée par celle de 1881 qui a institué l'obligation scolaire, l'école luxembourgeoise est-elle réellement bilingue.

En ce qui concerne les horaires, le tableau suivant permet de comparer le nombre de leçons hebdomadaires consacrées à chacune des langues enseignées pendant les six années de l'enseignement primaire :

classes	I et II	II (été)	III	IV	V	VI
leçons						
luxembourgeois	–	–	1/2	1/2	1/2	1/2
allemand	9	7 1/2	4 1/2	4 1/2	4 1/2	4
français	–	3	7	7	7 1/2	7

En Belgique, enfin, la situation diffère selon qu'il s'agit de l'enseignement dans les régions unilingues ou bien dans la zone bilingue de Bruxelles et des communes de la frontière linguistique. Ce n'est, en effet, que dans cette zone bilingue que l'enseignement de la seconde langue nationale est obligatoire dès l'école primaire. Il commence en troisième année d'études, vers l'âge de huit ans, et représente un minimum de trois heures par semaine. Il peut compter au maximum six heures hebdomadaires.

Dans les autres pays de la Communauté, l'enseignement précoce des langues vivantes se répand de façon inégale mais significative. Après bien des hésitations, il semble en effet que les pédagogues reconnaissent de plus en plus d'avantages à enseigner les langues dès l'école primaire, voire dans les établissements pré-scolaires. Comme on le voit en particulier par l'expérience du Grand-Duché de Luxembourg, on peut affirmer aujourd'hui que «plus l'étude d'une nouvelle langue se fait tôt, mieux l'enfant arrivera à l'intégrer» (2). Sans attendre d'ailleurs la mise en

(2) E. LUDOVICY, *L'enseignement au Grand-Duche de Luxembourg*, Luxembourg, 1971, p. 13. Cf. J. P. OESTREICHER, *L'enseignement précoce d'une langue vivante*, dans *Education et Culture*, 1974, n° 24, pp. 1-16.

place d'un tel enseignement précoce dans les structures des systèmes publics d'enseignement, bien des organismes privés, à but souvent lucratif d'ailleurs, s'offrent déjà à satisfaire une demande croissante exprimée par des parents soucieux d'introduire au plus tôt leurs enfants à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les autorités éducatives peuvent d'autant moins se soustraire à cet appel que la privatisation de l'enseignement précoce des langues conduirait à une remise en cause du principe général de l'égalité des chances. Egalité entre nationaux, d'abord, puisqu'en laissant se développer un enseignement extrascolaire, commercial ou non, on verrait s'instaurer une disparité de fait entre les enfants des classes financièrement ou culturellement plus favorisées et les autres. Egalité aussi entre nationaux et enfants de familles immigrées puisque l'introduction de classes de langues vivantes pour tous les enfants des écoles primaires permettrait d'intégrer à l'horaire normal l'enseignement – comme d'une langue étrangère – de la langue du pays d'accueil aux élèves étrangers.

Bien qu'elle soit encore loin de correspondre à cet idéal, la situation paraît connaître une évolution favorable en divers pays.

Dans les zones unilingues de Belgique, des cours de langue peuvent être organisés à titre facultatif à partir de la cinquième année d'école primaire. Jusqu'à ces derniers temps, il s'agissait toujours de la seconde langue nationale, mais les querelles linguistiques ont conduit le Conseil culturel francophone à prendre, le 30 juin 1975, un arrêté qui modifie quelque peu l'esprit de cet enseignement. Désormais, en effet, les élèves de la région francophone peuvent apprendre non seulement le néerlandais, mais aussi l'allemand ou l'anglais. Cet enseignement ne vise donc plus essentiellement à faciliter l'intégration des communautés linguistiques de Belgique mais, comme en d'autres pays, à avancer l'âge auquel les élèves peuvent commencer l'apprentissage d'une seconde langue.

C'est une situation analogue que l'on rencontre aux Pays-Bas où les élèves peuvent suivre, à partir de l'âge de neuf ans, des cours facultatifs d'allemand, d'anglais ou de français. En Frise, cependant, l'étude du frison devrait être rendue obligatoire pendant les six années de l'école primaire. Votée par le Parlement en 1974, cette disposition ne pourra être mise en vigueur qu'aux environs de 1980.

Dans les autres pays du Marché commun, l'enseignement précoce des langues vivantes n'en est encore qu'au stade expérimental. Encore très limitées au Danemark et en Italie, ces expériences sont notablement plus

étendues en France, en République fédérale d'Allemagne et dans le Royaume-Uni.

En France, à la suite d'accords bi-latéraux passés avec la Grande-Bretagne d'un côté et avec l'Allemagne de l'autre, un certain nombre de jardins d'enfants bilingues ont été organisés. Avec le concours d'enseignantes originaires de ces pays, les petits sont initiés, sous une forme essentiellement ludique, aux rudiments de l'anglais ou de l'allemand. Plus nombreuses encore sont les expériences intéressant des élèves des écoles primaires. Elles se déroulent au cours du «tiers-temps pédagogique», c'est-à-dire pendant une tranche du programme horaire destinée à des activités péri-scolaires. Là encore, les langues proposées sont l'allemand ou l'anglais, et l'enseignement bénéficie du concours d'instituteurs étrangers (3). Pour les enfants de familles immigrées, arabes, espagnols, italiens, portugais ou yougoslaves, des cours de langue maternelle peuvent être organisés dans le même «tiers-temps pédagogique». Le corps enseignant est alors constitué de professeurs envoyés et rémunérés par les pays d'origine et dont l'activité s'exerce sous le double contrôle pédagogique de leurs autorités consulaires et de l'administration française. Depuis peu, ces enseignants sont dispensés du permis de travail que doivent posséder tous les autres travailleurs étrangers et bénéficient d'un statut particulier facilitant leur venue et leur installation (4).

À quelques nuances près, les expériences d'enseignement précoce des langues en République fédérale d'Allemagne se déroulent dans les mêmes conditions qu'en France. Elles ne concernent cependant que quelques Länder tels que, pour l'enseignement du français, la Bavière, la Hesse, la Rhénanie du Nord et la Rhénanie-Palatinat. C'est dans ces régions que l'on trouve, au niveau du jardin d'enfant, des expériences symétriques de celles qui sont menées en France. Quant à l'anglais, il est enseigné à raison de six demi-heures par semaine, dans quelques jardins d'enfants de Heidelberg. Dans un certain nombre d'écoles primaires de Bavière, les enfants qui ont déjà commencé l'étude du français en classe maternelle peuvent la poursuivre dès la première année du primaire. En Bade-Wurtemberg, quelques écoles de Karlsruhe et de Heidelberg offrent un enseignement de français à partir de la troisième classe. Dans

(3) Cf. J. PETIT, *Présentation de la méthode*, dans *Recherches en linguistique étrangère*. Annales littéraires de l'Université de Besançon, 1975, n° 167, pp. 117-149.

(4) *L'enseignement des langues d'origine des travailleurs migrants*. Dossier du VCP, 1978.

un assez grand nombre de Länder enfin, – Berlin, Bade-Wurtemberg, Basse-Saxe, Brême, Hambourg, Hesse, Rhénanie-Palatinat, Schleswig-Holstein, Westphalie, – les élèves des écoles primaires peuvent apprendre l'anglais à raison de quatre à six demi-heures par semaine.

En Grande-Bretagne et dans le Royaume-Uni, le système scolaire décentralisé à l'extrême interdit pratiquement l'édiction de mesures générales et obligatoires concernant l'enseignement des langues. A l'inverse, la pression exercée par les parents joue souvent un rôle décisif. C'est ainsi que l'expérience d'enseignement du français à l'école primaire, entreprise à partir de 1964 par certaines autorités locales et sous le patronage du Ministère de l'Éducation et des Sciences, doit être interprétée à la fois quantitativement et qualitativement. En chiffres, cette expérience peut être considérée comme un grand succès. Concernant les enfants de 8 à 11 ans, elle touchait la première année 6000 élèves de 13 régions-pilotes. Dès 1965, elle s'étendait à 53 régions et à 26000 élèves supplémentaires. Ensuite, le nombre des élèves de français n'a cessé d'augmenter chaque année jusqu'à atteindre, en 1974, plus de 700.000 élèves, soit 30% des enfants de 8 à 10 ans. Des expériences analogues ont été menées simultanément pour d'autres langues, en particulier pour l'allemand, mais elles ne connurent pas un succès comparable et furent de courte durée principalement, semble-t-il, en raison du manque d'instituteurs qualifiés. Malheureusement, les résultats qualitatifs furent loin de correspondre au succès remporté par cette tentative dans le public. Parmi les causes de cet échec relatif, on relève en premier lieu l'insuffisante formation des instituteurs mais aussi diverses oppositions qui gênèrent le développement de l'expérience :

- opposition des professeurs de l'enseignement secondaire qui se méfiaient des méthodes employées et qui, de plus, se trouvaient devoir accueillir dans une même classe des élèves qui avaient déjà fait trois années de français et d'autres qui débutaient ;
- opposition, à caractère social, de nombreux membres des L.E.A. qui voyaient dans cet enseignement précoce un facteur profitant surtout aux enfants des milieux socio-économiques déjà les plus favorisés ;
- opposition des germanistes, qui craignaient que l'expérience ne vienne à accroître encore dans l'enseignement secondaire la disproportion numérique entre élèves de français et élèves d'allemand ;
- opposition enfin des enseignants des autres disciplines qui estimaient injuste l'allocation de crédits pour cette expérience plutôt que pour leurs propres équipements.

L'évaluation de l'expérience a été faite, pour le compte de la «National Foundation for Educational Research» par Clare Burstall dont le rapport, publié en 1974 sous le titre *Primary French in the Balance*, est extrêmement négatif.

Au-delà pourtant des circonstances particulières dans lesquelles cette expérience s'est déroulée, plusieurs enseignements positifs peuvent en être tirés qui intéressent tout l'avenir de l'enseignement précoce des langues vivantes. La formation des instituteurs et institutrices à cette tâche nouvelle semble devoir être sérieusement pensée. Ce problème, qui ne se pose pas en France et en Allemagne où le nombre des élèves touchés est faible et où l'on fait appel à des enseignants étrangers ou ayant pu faire – à l'occasion d'échanges – un stage d'au moins un an à l'étranger, devient crucial dès lors que l'on s'adresse à un grand nombre d'élèves. Même s'il a fait des études convenable de la langue à enseigner pendant sa scolarité secondaire, un instituteur ne peut être pour autant considéré comme préparé à introduire de jeunes enfants à une seconde langue. La question se pose alors de savoir s'il vaudrait mieux former un certain nombre d'instituteurs à cette fonction spécifique, ou donner à des professeurs de langue du secondaire une formation complémentaire destinée à adapter leur enseignement à la psychologie et aux capacités des jeunes enfants.

Il apparaît d'autre part qu'une expérience d'enseignement précoce n'a de sens et de chance de réussir que si elle entre dans un plan prévoyant une continuité pédagogique entre le cycle primaire et le cycle secondaire (5). Si l'enfant qui pratique une langue depuis deux ou trois ans doit, en accédant à l'enseignement secondaire, suivre les mêmes leçons que celui qui commence à zéro, l'avance qu'il avait prise risque bien de constituer pour lui une gêne plutôt qu'un avantage. La tendance de l'élève le plus avancé est en effet d'attendre que les autres le rejoignent. Prenant ainsi des habitudes de nonchalance fondées sur un complexe de supériorité, il n'est pas rare de voir cet élève se laisser ensuite dépasser par ses camarades. On constatera alors en fin de scolarité, – et c'est là que les analyses faites par Clare Burstall sont particulièrement éclairantes, – que les élèves qui avaient commencé l'étude d'une seconde langue dès l'âge de huit ans n'arrivent pas statistiquement à de meilleurs

(5) Cf. R. Ueberschlag, *L'enseignement précoce des langues : un échec ?*, dans *l'Educateur*, 1975, vol. 48, n° 16, pp. 31-32.

résultats que ceux qui ne l'avaient commencée qu'à onze ans. Ceci ne condamne pourtant pas irrémédiablement l'apprentissage précoce des langues, mais seulement son introduction marginale dans un système éducatif où n'est pas prévu l'accueil dans le cycle secondaire des élèves qui ont entrepris dès le cycle primaire l'étude d'une langue étrangère.

On ne peut, à l'inverse, négliger l'attrait que cet apprentissage exerce sur les jeunes enfants, ni les conséquences heureuses qu'il produit sur leur développement général, notamment sur leurs capacités d'expression et de communication, y compris dans leur langue maternelle (6). Comme en témoignent les résultats obtenus dans les pays bilingues, seule une généralisation de ce type d'enseignement peut véritablement servir les enfants puisque seule elle permettrait la mise en place simultanée d'un plan de formation des enseignants et d'un cursus continu entre le primaire et le secondaire. Ce qui est condamné, ce n'est donc pas l'apprentissage précoce des langues mais le maintien du caractère exceptionnel de cet apprentissage (7). Ainsi l'ont bien compris par exemple les autorités néerlandaises qui étudient actuellement l'éventualité de rendre obligatoire l'étude de l'anglais en cinquième et sixième années de l'école primaire. Encore que l'on puisse contester l'idée d'imposer une seule langue au lieu de laisser le choix entre plusieurs, – mais nous aurons à revenir plus loin sur cet aspect des problèmes actuels, – il est sûr qu'une telle mesure aurait pour elle l'avantage de la cohérence et serait de nature à garantir une meilleure

(6) Cf. J. MANUEL, *Une seconde langue dès la Maternelle*, dans *l'Éducation* (26.1.78), Paris, pp. 11-13 ; J.-P. OESTREICHER, *L'enseignement précoce d'une langue vivante*, dans *Éducation et Culture*, C.C.C. Strasbourg, n° 24, Printemps 1974 ; M. DE GRÈVE et F. VAN PASSEL, *L'enseignement précoce d'une langue étrangère*, dans *Revue de sociologie de l'Université libre de Bruxelles*.

(7) L'importance de l'expérience menée dans le Royaume-Uni et des conclusions qui en ont été tirées justifie que l'on en donne ici les principales références bibliographiques : SCHOOLS COUNCIL, *French in the Primary School* (Working Paper 8) HMSO, 1966 ; D. ROWLANDS, *French in the Primary School*, dans *Developing a New Curriculum*, édit. par A. G. HOWSON, HEINEMANN, CREDO, 1966 ; C. BURSTALL, *French from eight : a national experiment*, NFER 1968 ; D. ROWLAND, *French*, dans *Children at School*, édit. par A. G. HOWSON, HEINEMANN, CREDO, 1969 ; C. BURSTALL, *French in the Primary school : Some early findings*, dans *Journal of Curriculum Studies*, mai 1970 ; C. BURSTALL, *French in the primary school : Attitudes and achievements*, NFER, 1970 ; Coll. *French from eight to sixteen*, dans *Modern Languages*, Vol. III, n° 3 (Compte rendu d'une conférence organisée par la Modern Languages Association) ; C. BURSTALL, M. JAMIESON, S. COHEN et M. HARGREAVES, *Primary French in the Balance*, NFER, 1, 74.

égalité des chances pour l'accès aux différents types d'enseignement post-primaire.

II. Les langues enseignées dans les établissements secondaires

1. *En Belgique*

L'étude d'une langue vivante est obligatoire dans l'enseignement public belge dès la première année du secondaire pour tous les élèves de l'enseignement général et technique. Ceux de l'enseignement professionnel peuvent choisir une option langue vivante à partir de la seconde année d'enseignement post-primaire.

Dans les régions bilingues, la première langue vivante enseignée était toujours la seconde langue nationale (français ou néerlandais) mais, en vertu d'un décret adopté en décembre 1976 par le Conseil culturel francophone, les élèves de langue française peuvent maintenant choisir, à ce niveau, l'anglais ou l'allemand. Ces dispositions, prises en faveur des élèves de la zone bilingue, ne concernent pas ceux qui habitent l'agglomération de Bruxelles ni ceux de la région de langue allemande.

Pour l'ensemble du pays, le choix des élèves peut porter sur la seconde langue nationale, l'allemand ou l'anglais. Pour ces deux dernières langues, le seuil requis pour l'ouverture d'un enseignement est de huit demandes, ou de six lorsque l'effectif total de la classe est inférieur à 24 élèves.

Dans l'enseignement dit «rénové», la première langue vivante appartient au tronc commun du premier et du second degré. Les élèves en poursuivront l'étude au niveau du troisième degré, mais au titre cette fois d'option de base ou d'option complémentaire.

L'apprentissage d'une seconde langue vivante est obligatoire dans l'enseignement traditionnel à partir de la deuxième année pour les sections modernes et de la troisième pour les sections classiques. Dans l'enseignement général «rénové», la seconde langue vivante peut constituer une option de base ou une option complémentaire à partir de la troisième année, c'est-à-dire dès le début du second degré. Aux langues déjà citées s'ajoutent alors l'espagnol et l'italien. En pratique, les choix se portent principalement sur l'anglais ou sur la seconde langue nationale lorsqu'elle n'a pas été déjà choisie comme première langue vivante.

En quatrième année de l'enseignement traditionnel, les élèves des sections économiques doivent commencer l'étude d'une troisième langue

vivante. Les autres peuvent aussi choisir d'apprendre une troisième langue, mais à titre d'option facultative. De même, dans l'enseignement général «rénové», une troisième langue vivante peut être choisie comme option de base à partir de la quatrième année d'études secondaires ou comme option complémentaire à partir de la cinquième année. Outre les langues citées plus haut, les élèves peuvent aussi apprendre, comme troisième langue, le russe. En fait, c'est l'allemand qui est la langue la plus enseignée à ce stade.

Horaires

A. Enseignement traditionnel

Classes		6	5	4	3	2	1	Total
Écoles moyennes	1° L.V.	4	4	4				12
	2° L.V.	–	3	3				6
	3° L.V.	–	–	2				2
Humanités class.	1° L.V.	4	4	4	5	5	5	27
	2° L.V.	–	–	2	2	2	2	8
	3° L.V. (fac.)	–	–	–	2	1	1	4
Modernes A	1° L.V.	4	4	4	4	4	4	24
	2° L.V.	–	3	3	3	3	3	15
	3° L.V. (fac.)	–	–	–	3	2	2	7
Modernes B	1° L.V.	4	4	4	4	4	4	24
	2° L.V.	–	3	3	2	2	2	12
	3° L.V. (fac.)	–	–	–	3	2	2	7
Économie	1° L.V.	4	4	4	4	4	4	24
	2° L.V.	–	–	–	3	3	3	9
	3° L.V.	–	–	–	3	3	3	9

B. Enseignement rénové

Classes	6	5	4	3	2	1	Total
Ens. Général							
1° L.V.							
formation commune	4	4	4	4			
option de base					4	4	24
option complém.					2	2	20
2° L.V.							
option de base	–	–	4	4	4	4	16
option complém.	–	–	2	2	2	2	8
3° L.V.							
option de base	–	–	–	4	4	4	12
option complém.	–	–	–		2	2	4
Ens. Professionnel							
1° L.V.	–	4	2	2	2	2	12
Ens. Technique							
1° L.V.							
option simple	–	–	–	–	4	4	8
option complém.	–	–	2	2	2	2	8

2. *Au Danemark*

En raison de la faible diffusion internationale du danois, tous les élèves apprennent obligatoirement l'anglais qui est notamment la langue de travail des organisations internationales implantées dans le pays. Cet enseignement obligatoire commence dès les deux dernières classes de l'école primaire lesquelles, selon les normes européennes, correspondent en fait aux deux premières années du secondaire dans les autres pays. En dernière classe (7e), les élèves qui ont l'intention de passer au collège (*Realafdeling*) commencent l'étude de l'allemand. De plus, tous les élèves apprennent le suédois et le norvégien dont l'enseignement est intégré, tout au long du cursus scolaire, à celui de la langue maternelle.

Au collège, les programmes réservent une place essentielle à l'étude d'au moins une langue étrangère. Les élèves poursuivent donc l'étude de l'anglais et de l'allemand auxquels ils peuvent ajouter, à partir de la troisième année, le français (cours facultatifs).

Au Gymnase (lycée) les élèves doivent obligatoirement faire au moins une année d'anglais supplémentaire. De plus, tous doivent apprendre,

pendant les trois années de la scolarité, une troisième langue qui pourra être le français ou le russe. Dans les sections langues modernes, les élèves doivent poursuivre simultanément pendant ces trois années des études d'anglais et d'allemand.

Pour le «Forberedelseseksamen» enfin, l'anglais et l'allemand sont obligatoires, tandis que le français et l'espagnol peuvent être choisis comme options supplémentaires.

Horaires

Classes	6	7	8	9	10	11	12	Total
1° L.V./anglais								
Hovedskole	5	3	–	–	–			8
Realafdeling		—	4	3	5			20
Gymnase				—	4			19
2° L.V./allemand								
Hovedskole	–	5						5
Realafdeling	–	—	4	4	3			16
Gymnase	–			—	3			16
3° L.V./français russe								
Realafdeling	–	–	–	–	4			4
Gymnase	–	–	–	–	5	3	4	12

3. *En France*

La réforme de l'enseignement actuellement en cours (8) conduira sans aucun doute à certaines modifications de l'enseignement des langues. Sa mise en œuvre progressive interdit de préciser à l'avance leur forme et leur portée. La description que nous donnons ici correspond par conséquent à la pratique des années 1970-1980, sauf pour les deux premières années du secondaire où la réforme est déjà appliquée.

Dès la première année du cycle secondaire (classe de 6e), tous les élèves commencent l'étude d'une première langue vivante. La réforme ayant supprimé les classes dites «de transition», dont les élèves n'apprenaient aucune langue étrangère, l'enseignement de la première langue vivante ne connaît déjà plus d'exceptions. Il est d'ailleurs placé au rang des disciplines fondamentales par les textes d'application de la réforme.

(8) Voir chapitre 2, p. 37.

Il n'existe en principe aucune hiérarchie entre les langues proposées au choix des élèves. A l'allemand, l'anglais, l'arabe littéral, l'espagnol, l'italien et le russe, qui étaient déjà enseignés dans les années soixante, se sont ajoutés en 1971 le portugais et l'hébreu moderne puis, par ordre chronologique, le néerlandais, le polonais, le chinois et le japonais. Les élèves ont donc la possibilité théorique de choisir entre douze langues qu'ils pourront présenter au baccalauréat en première, deuxième ou troisième option. En pratique, cette liberté de choix pourra évidemment se trouver limitée par l'inégale répartition, numérique et géographique, des enseignants des différentes langues.

En classe de quatrième (troisième année d'études secondaires), les élèves peuvent commencer l'étude d'une seconde langue vivante ou du latin. Depuis 1970 et jusqu'en 1978, les élèves pouvaient également choisir, au lieu d'une deuxième langue, de suivre des cours renforcés dans leur première langue vivante. Cette disposition avait été imaginée pour permettre aux élèves moins doués d'atteindre un niveau suffisant de compétence dans une langue au moins. En réalité, elle se trouva détournée de son but, trop d'élèves en profitant qui auraient pu et dû étudier une seconde langue. Aussi bien cet enseignement de «première langue renforcée» pourrait-il être remis en cause dans la réforme en cours. En revanche, l'étude de la seconde langue vivante ne sera pas imposée à tous les élèves mais proposée en option de base à laquelle les élèves pourront préférer, s'ils le veulent, d'autres options, principalement technologiques.

L'étude de la première langue, commencée en classe de 6e, et celle de la seconde langue, commencée en 4e, se poursuivent ensuite jusqu'au terme des études secondaires. En classe de Seconde (cinquième année du secondaire), les élèves peuvent encore choisir, parmi diverses options, de commencer l'étude d'une seconde langue vivante, – s'ils ne l'ont pas déjà fait en 4e, – ou bien d'une troisième. De plus, s'il se trouve un professeur qualifié à proximité, ils peuvent commencer, à titre d'option facultative, l'étude d'une autre langue que les douze nommées plus haut. Plus de quarante langues sont ainsi admises aux épreuves facultatives du baccalauréat.

L'offre d'un choix très diversifié de langues pose évidemment de multiples problèmes d'organisation, de moyens et de suivi. Un certain nombre de situations particulières peuvent être réglées par l'utilisation du Centre national de télé-enseignement (enseignement par correspondance), mais l'objectif à atteindre est la mise en place sur tout le territoire

d'un nombre suffisant de sections et d'enseignants dans les différentes langues. C'est pourquoi la circulaire ministérielle du 10 avril 1970 a décidé l'élaboration d'une carte scolaire des langues vivantes. On devrait, par ce moyen, assurer au plan local une articulation entre les établissements de premier et de second cycle garantissant la continuité des enseignements pendant toute la scolarité. À terme, le choix des élèves devrait être facilité et un meilleur équilibre réalisé entre les différentes langues enseignées, grâce à la création d'un réseau coordonné d'implantation des enseignements de langues vivantes. Ce texte prévoit notamment le nombre de langues vivantes qui devront être proposées par les établissements en fonction de leurs capacités d'accueil :

- collèges de moins de 400 élèves : deux langues vivantes,
- collèges de 600 élèves ou moins : deux ou trois langues vivantes,
- collèges de 1200 élèves ou moins : trois ou quatre langues vivantes,
- lycées : au moins deux ou trois langues vivantes.

Par ailleurs, des seuils minima sont fixés pour l'ouverture ou le maintien d'un enseignement de langues vivantes. Ces seuils ont été établis tout récemment (circulaire du 14 février 1977) selon le barème suivant :

- 1re langue : anglais, allemand – 15 élèves ; autres langues – 8 élèves.
- 2e langue : toutes langues, première option – 8 élèves ; option supplémentaire – 15 élèves.
- 3e langue : toutes langues – 15 élèves.

Horaires de base

Classes	6	5	4	3	2	1	T	Total
1° langue vivante	4	4	3	3	3	3	3	23
2° langue/oblig. option	–	–	3	3 —	3	3	3	6 15
3° langue/option	–	–	–	–	3	3	3	9

4. *En Irlande*

Seule l'étude de la seconde langue officielle du pays, l'irlandais ou l'anglais, est obligatoire. Les élèves de l'enseignement secondaire peu-

vent d'autre part choisir en option d'apprendre une ou plusieurs langues modernes parmi les quatre langues suivantes : allemand, espagnol, français, italien. En l'absence de statistiques officielles complètes, on estime à 80 % la proportion des élèves qui apprennent au moins une langue étrangère. Les langues font partie des options que les élèves peuvent présenter aux examens de fin d'étude : à l'«Intermediate certificate» de même qu'au «Leaving certificate» ils peuvent présenter deux langues en plus de l'irlandais ou de l'anglais.

Le français est enseigné dans presque toutes les écoles, l'espagnol dans 40 % d'entre elles et l'allemand dans 35 %. D'autre part, la moitié des écoles ne proposent qu'une seule langue, 30 % en offrent deux et 20 % trois ou davantage.

L'organisation totalement décentralisée de l'enseignement en Irlande empêche de dresser un tableau significatif des horaires attribués à l'enseignement des langues vivantes. On estime cependant qu'en moyenne les langues étrangères aussi bien que la deuxième langue officielle sont enseignées à raison de trois heures par semaine, soit un total de 9 heures/sem./an pour les élèves qui arrêtent leurs études à l'«Intermediate certificate» (au moins 70 %) et de 15 heures/sem./an pour ceux qui poursuivent jusqu'au «Leaving».

5. *En Italie*

Dans la plupart des filières de l'enseignement du second degré, une seule langue vivante est obligatoire. Ceci est vrai aussi bien du premier cycle (école moyenne) que du second. Les langues offertes au choix des élèves sont l'allemand, l'anglais, l'espagnol et le français, auxquels il faut ajouter, pour la région du Frioul, le slovène. En réalité, seuls l'anglais et le français sont véritablement proposés partout.

Les élèves des instituts techniques commerciaux et des instituts de correspondanciers en langues étrangères ont deux langues vivantes à leur programme. Ceux des instituts techniques pour le tourisme ou pour le commerce extérieur en ont trois. En revanche, quelques instituts techniques ou professionnels n'ont aucune langue vivante à leur programme et dans l'enseignement artistique les langues ne sont que matières facultatives.

Notons enfin que dans les lycées classiques et dans plusieurs instituts, la langue vivante n'est enseignée que pendant les deux premières années.

Horaires

Classes	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
1° L.V.									
Ec. Moyenne	2	3	3	–	–	–	–	–	8
Lycée class.			—	4	4	–	–	–	16
Lycée scient.			—	3	4	3	3	4	25
I.T.Géomètres			—	3	3	–	–	–	14
I.T.Agricoles			—	3	3	–	–	–	14
I.T.Industrie			—	3	3	2	–	–	16
I.T.Navals			—	3	3	3	3	3	23
I.T.Commerce			—	3	3	3	–	–	17
I.T.Comm.Ext.			—	4	4	–	–	–	16
I.T.Féminins			—	3	3	3	3	3	23
I.T.Tourisme			—	4	4	4	4	4	28
I.T.Corresp. en langues étr.			—	4	4	4	4	4	28
2° L.V.									
I.T.Commerce	–	–	–	3	3	3	3	3	15
I.T.Comm. Ext.	–	–	–	3	3	3	3	3	15
I.T.Tourisme	–	–	–	4	4	4	4	4	20
I.T.Corresp. en langues étr.	–	–	–	5	5	4	4	4	22
3° L.V.									
I.T.Comm. Ext.	–	–	–	–	–	3	3	3	9

6. *Au Luxembourg*

Comme on l'a vu au chapitre précédent, le cycle secondaire commence par une classe d'orientation (7e) au cours de laquelle aucune matière nouvelle n'est introduite. Les élèves y poursuivent donc l'étude de l'allemand, du français et du luxembougeois. En entrant en sixième, ils ont à choisir entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne. Dans le premier cas, ils commencent l'étude du latin alors que dans le second ils entreprennent obligatoirement celle de l'anglais. Les élèves de l'enseignement classique ne commenceront l'anglais qu'en classe de 5e.

A partir de la classe de quatrième, qui marque l'entrée dans le second cycle du secondaire, l'enseignement classique se subdivise en une section latin-langues et une section latin-sciences. Dans tous les cas, les élèves peuvent ou bien poursuivre l'étude de l'anglais, ou commencer celle du grec classique. L'enseignement moderne se répartit, toujours à partir de la 4e, en une section langues vivantes et une section langues vivantes-

sciences. Les élèves de la section langues vivantes entreprennent alors l'étude d'une quatrième langue (après l'allemand, l'anglais et le français) qui peut être soit l'italien, soit l'espagnol. Ceux de l'autre section ne voient pas de nouvelle langue s'ajouter à leur programme mais continuent évidemment l'étude des trois langues nommées plus haut.

Il faut aussi rappeler que le français est la principale langue usuelle de l'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement moyen (secondaire court) l'étude des langues est particulièrement développée. Outre le français et l'allemand, qu'ils étudient depuis l'école primaire, tous les élèves apprennent l'anglais à partir de la 2e classe et pendant quatre années consécutives.

Dans l'enseignement professionnel, les élèves commencent en 8e année l'étude de l'anglais ou bien, dans certaines sections, de l'italien.

Horaires

année d'étude	7	8	9	10	11	12	13	
Classe	7	6	5	4	3	2	1	Total
Classes complémentaires :								
Allemand	4	3	3	–	–	–	–	10
Français	5	3	2	–	–	–	–	10
Ens. secondaire long								
classique A								
Français	6	6	5	4	4	4	4	33
Allemand	4	4	3	3	3	3	4	24
Luxembourgeois	1	–	–	–	–	–	–	1
Anglais	–	–	4	4	3	3	5	19
classique B								
Français	6	6	5	4	3	3	3	30
Allemand	4	4	3	3	3	3	3	23
Luxembourgeois	1	–	–	–	–	–	–	1
Anglais	–	–	4	4	3	3	3	17
moderne A								
Français	6	6	6	5	5	5	5	38
Allemand	4	4	4	4	4	3	5	28
Luxembourgeois	1	–	–	–	–	–	–	1
Anglais	–	6	6	5	4	3	5	29
4e langue	–	–	–	3	3	3	4	13
moderne B								
Français	6	6	6	5	5	4	3	35
Allemand	4	4	4	4	4	3	3	26
Luxembourgeois	1	–	–	–	–	–	–	1
Anglais	–	6	6	5	4	3	3	27

	7	8	9	10	11	12	13	Total
Ens. moyen (second.court)								
Français	7	6	6	4	4	–	–	27
Allemand	5	4	4	3	3	–	–	19
Anglais	–	5	4	4	4	–	–	17

7. *Aux Pays-Bas*

La première année d'études post-primaires est une classe de transition appelée «Brugklas» (classe-pont). Quel que soit le cycle choisi (V.W.O., H.A.V.O. ou M.A.V.O.) le programme et les horaires sont identiques. Les élèves de cette classe apprennent tous l'anglais et le français, à raison de trois heures par semaine.

En 1970, le ministre van Veen avait déposé un amendement à la loi «Mammouth» au terme duquel le français n'aurait été enseigné à ce niveau qu'à titre optionnel ou facultatif. Devant la vive protestation de l'opinion, le gouvernement a décidé de procéder à une étude complémentaire et l'on peut croire que ce projet ne sera pas repris.

Dans l'enseignement moyen (M.A.V.O.) l'étude d'une langue étrangère constitue un minimum toujours obligatoire. Dans la plupart des filières cependant, trois langues vivantes (ou parfois deux) sont au programme obligatoire des trois premières années, – ou des deux premières lorsqu'il s'agit de filières d'une durée de trois années. Les langues offertes au choix des élèves sont l'allemand, l'anglais et le français. Depuis 1975, ils peuvent aussi choisir l'espagnol en option.

Dans l'enseignement secondaire long (V.W.O. et H.A.V.O.), les élèves étudient obligatoirement trois langues vivantes pendant les années 2, 3 et 4 de V.W.O. et les années 2 et 3 de H.A.V.O. En 5e et 6e année de V.W.O. de même qu'en 4e et 5e année de H.A.V.O., les langues ne sont plus, en principe, que des matières d'option. A l'examen final, une seule langue est matière obligatoire, sauf en section A de l'athénée où les élèves doivent se présenter en deux langues. Théoriquement, les élèves peuvent choisir entre cinq langues : allemand, anglais, espagnol, français et russe. En pratique, les autorités locales qui dirigent chaque école jouent un rôle décisif dans le choix des options de langues car elles peuvent souverainement décider des ouvertures et des fermetures de classes. Les critères qui les guident relevant davantage de considérations pratiques (nombre d'élèves ayant choisi une langue, présence de professeurs qualifiés, problèmes d'horaires, etc.) que d'une réflexion sur

l'intérêt réel que présenterait l'étude de telle ou telle langue, l'anglais se trouve être le seul bénéficiaire de cette situation.

L'enseignement professionnel et technique (L.B.O., M.B.O.) est très diversifié. Cependant, la plupart des établissements inscrivent au moins une langue étrangère à leur programme. Il s'agit le plus souvent de l'allemand, de l'anglais ou du français et, parfois, de l'espagnol. Les filières qui conduisent aux professions du commerce de détail, de l'artisanat et de l'industrie hôtelière, ainsi qu'à celles de l'économie et de l'administration, imposent deux langues à l'examen final. Dans tous les autres cas, l'examen ne comporte qu'une épreuve facultative de langue vivante.

Horaires

Classes	1 (classe-pont)	2	3	4	5	6	Total
H.A.V.O.							
Français	3	3	3	4	4	–	17
Anglais	3	3	3	4	4	–	17
Allemand	–	3	3	4	4	–	14
M.A.V.O.							
Français	3	3	3	4	–	–	13
Anglais	3	3	3	4	–	–	13
Allemand	–	3	4	4	–	–	11
Gymnase							
Français	3	2	2	2	3	3	15
Anglais	3	2	2	2	3	3	15
Allemand	–	3	2	2	3	3	13
Athénée A							
Français	3	3	3	2	6	6	23
Anglais	3	3	3	2	6	6	23
Allemand	–	3	3	2	6	6	20
Athénée B							
Français	3	3	3	2	3	3	17
Anglais	3	3	3	2	3	3	17
Allemand	–	3	3	2	3	3	14

8. *En Allemagne fédérale*

A l'école principale (Hauptschule) et dans les collèges (Realschule), une seule langue étrangère est inscrite au programme obligatoire. Sauf

en Sarre, où le français est obligatoire et dans quelques écoles de Rhénanie-Palatinat, c'est presque toujours l'anglais qui est proposé.

À partir de la septième classe, les élèves des collèges peuvent entreprendre, à titre facultatif, l'étude d'une seconde langue étrangère. Le plus souvent, il s'agira du français (ou de l'anglais pour ceux qui auraient choisi le français en première langue). Les élèves de Hambourg peuvent encore choisir le russe, ceux du Schleswig-Holstein le danois, ceux de Basse-Saxe et de Rhénanie du Nord-Westphalie le néerlandais, ceux de Brême et de Hambourg l'espagnol.

Jusqu'en 1968, les lycées (Gymnasium) avaient tous à leur programme au moins trois langues étrangères obligatoires. Mais comme beaucoup d'élèves échouaient semble-t-il principalement en raison des difficultés qu'ils rencontraient dans cette matière, un certain nombre de lycées conduisent maintenant au baccalauréat avec deux ou même seulement une langue. La première langue, qui peut être ou bien le latin ou bien une langue vivante, est enseignée dès la première année du lycée. En 7e classe, les élèves peuvent commencer l'étude d'une seconde langue. Enfin, lorsqu'une troisième langue est prévue, son enseignement ne peut commencer avant la 9e classe. Pour les deux premières langues, le choix se limite au latin, à l'anglais ou au français (dans certains Länder au moins en ce qui concerne le français première langue). En troisième langue, il est possible de choisir aussi le grec ancien, l'espagnol, l'italien ou le russe. Enfin, dans les lycées qui ont deux ou trois langues obligatoires, les élèves peuvent apprendre, à titre facultatif, une langue supplémentaire. Dans la mesure où l'on dispose de professeurs qualifiés, le choix pourra s'étendre, outre les langues déjà nommées, au danois, au grec moderne, au néerlandais et même, en Schleswig-Holstein, au frison.

Dans l'enseignement professionnel et technique, l'enseignement comporte au moins une langue vivante obligatoire. Il s'agit le plus souvent de l'anglais, mais aussi parfois du français ou de l'espagnol.

La réforme de 1969-1973, qui n'est encore adoptée que par certains établissements, s'est efforcée d'apporter à la fois une simplification des programmes et un allègement des horaires. Les deux premières années de l'enseignement secondaire sont réunies pour constituer le cycle d'orientation (Orientierungstufe) commun à tous les types de formation. Une seule langue étrangère est obligatoire à ce niveau. Pour le reste du premier cycle, la réforme allège les horaires de la deuxième et de la troisième langue vivante. Enfin, le programme du second cycle ne prévoit plus qu'une seule langue étrangère obligatoire, qui est enseignée

à raison de 3 heures/semaine pendant le premier semestre et de 5 ou 6 heures/semaine pendant les quatre autres. Le tableau suivant représente donc plus un maximum qu'une moyenne des horaires pratiqués actuellement en Allemagne fédérale.

Horaires

Classes	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Lycées classiques										
Latin ou L.V. 1	6	6	5	6	4	5	5	5	5	47
Latin ou L.V. 2	–	–	4	4	3	3	3	–	–	17
Grec ou L.V. 3	–	–	–	–	6	6	5	6	6	29
Langue facult. 1	–	–	–	–	–	–	3	3	2	8
Langue facult. 2	–	–	–	–	–	–	2	2	–	4
Lycées Langues modernes I										
1° langue oblig.	5	5	4	4	3	3	3	4	4	35
2° langue oblig.	–	–	5	4	4	3	–	–	–	16
1° langue facult.	–	–	–	–	–	–	4	4	4	12
2° langue facult.	–	–	–	–	–	–	4	5	5	14
Lycées Langues modernes II										
Anglais (oblig.)	6	6	4	5	3	4	4	5/2	5/1	42/36
Français (oblig.)	–	–	–	–	6	6	5	6	6	29
Italien (option)	–	–	–	–	–	–	2	2	–	4
Espagnol (id.)	–	–	–	–	–	–	2	2	–	4
Russe (id.)	–	–	–	–	–	–	3	3	2	8
Lycées Langues modernes III										
Anglais (oblig.)	–	–	4	5	3	3	3	5/2	5/2	28/22
Français (id.)	–	–	–	–	6	6	5	6	6	29
Italien (option)	–	–	–	–	–	–	2	2	–	4
Espagnol (id.)	–	–	–	–	–	–	2	2	–	4
Russe (id.)	–	–	–	–	–	–	3	3	2	8
Lycées scientifiques										
1° langue oblig.	6	6	4	5	3	4	4	5/2	– /2	37/36
2° langue ou latin	–	–	5	5	4	4	4	5/2	– /2	27/26
	–	–	–	–	–	3	3	3	2	11
Italien (option)	–	–	–	–	–	–	2	2	–	4
Espagnol (id.)	–	–	–	–	–	–	2	2	–	4
Russe (id.)	–	–	–	–	–	–	3	3	2	8

9. *Au Royaume-Uni*

Les langues étrangères sont enseignées dans presque toutes les écoles secondaires, à tous les élèves de 11 à 14 ans. La plupart apprennent le

français puis, dans l'ordre décroissant, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe. Quelques autres langues sont parfois enseignées, généralement en options, à partir de la 6e classe : le chinois (dans sept écoles dont une propose un enseignement de chinois dès la 3e classe), le portugais (dans cinq écoles), les langues de l'Inde (dans une école et à l'intention d'immigrés). Il existe aussi, mais à très petite échelle, des cours d'entretien pour des immigrés de diverses langues, européennes ou orientales.

En Écosse, quelques écoles enseignent le gaélique, mais aussi le suédois, le norvégien, le portugais et l'hébreu.

Le gaélique est évidemment enseigné aussi en Irlande.

Enfin, au pays de Galles, le gallois peut être ou bien la langue usuelle de l'enseignement, ou bien la première langue vivante.

Comme en Irlande, le système totalement décentralisé de l'enseignement interdit de dresser des lignes générales et même d'établir un tableau moyen des horaires affectés à l'enseignement des langues vivantes.

III. Les buts recherchés

Dans tous les systèmes scolaires européens, l'étude des langues vivantes tient une place de premier plan. Mis à part le cas du Royaume-Uni et de l'Irlande, où il ne peut exister d'obligation, partout il apparaît que les élèves doivent apprendre au cours de leur scolarité du second degré au moins une langue étrangère. Deux questions se posent alors : quels sont les objectifs visés par cet enseignement et quels critères guident les choix des responsables aussi bien que ceux des élèves entre les différentes langues ? Autant la réponse à la seconde question apparaîtra-t-elle complexe et incertaine, autant le consensus est-il aisé à faire apparaître en ce qui concerne la première. Nous verrons pourtant que, par-delà les déclarations officielles, il n'est peut-être pas si facile de définir clairement ce que l'on cherche au travers de l'enseignement des langues vivantes.

Les textes administratifs par lesquels sont fixés les programmes scolaires ne manquent jamais d'exprimer les objectifs qui doivent être poursuivis, à tous les niveaux, par les professeurs de langues vivantes. Tous distinguent des buts de portée générale et des visées plus spécifiques.

D'une façon générale, l'enseignement des langues vise à contribuer, au même titre que les autres disciplines, au développement et à l'en-

richissement de la personnalité et du sens social des élèves. Il initie ce dernier à d'autres formes de pensée et de culture en lui faisant découvrir des institutions et des modes de vie différents des siens. Il développe son esprit critique et son sens de la relativité, lui fait acquérir une connaissance plus profonde de lui-même et l'incite au respect et à l'acceptation des autres. Il le libère, enfin, de maint préjugé en l'amenant, par le biais de la langue étudiée, à une meilleure compréhension de la mentalité étrangère (9). L'enseignement des langues, dira-t-on encore, a un but culturel et cherche à développer le sens des relations internationales. En relation avec d'autres disciplines et notamment avec l'apprentissage de la langue maternelle, il doit concourir à l'acquisition d'une culture de base, à la formation de l'intelligence et au développement des capacités d'expression (10). L'étude des langues étrangères n'a pas un but en soi, mais elle contribue à la formation intellectuelle, au développement de l'esprit critique et à l'initiation aux réalités internationales (11).

De telles considérations, généreuses mais souvent vagues, n'apparaissent le plus souvent que dans une sorte de préambule à des indications plus immédiatement scolaires et pragmatiques, ce que les programmes belges, par exemple, appellent «l'objet propre» de l'apprentissage d'une langue vivante. Celui-ci peut s'exprimer selon trois ordres de finalités qui apparaissent le plus souvent chronologiquement successives et subordonnées les unes aux autres.

La première finalité est essentiellement pratique. Il s'agit d'amener les élèves à *comprendre* des communications de divers types dans la langue étudiée, à *parler* aussi aisément que possible cette langue, à *lire* et à comprendre des messages écrits, à pouvoir enfin s'exprimer correctement par *écrit*. Ces quatre termes : comprendre, parler, lire, écrire, apparaissent partout comme une séquence invariable définissant du même coup les objectifs définis à chacun des niveaux d'enseignement. Au Danemark, par exemple, l'enseignement de langues en Hovedskole vise principalement l'acquisition d'une langue parlée fondamentale. En Realskole, il permettra non seulement la pratique de la langue parlée mais aussi la lecture de textes faciles. Au Gymnase enfin, l'accent sera porté sur l'étude systématique de textes écrits et sur l'acquisition de

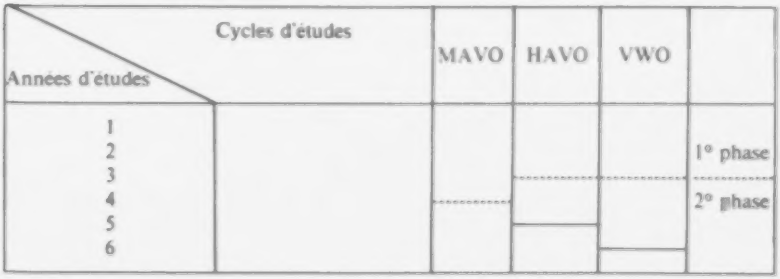
(9) D'après les programmes belges.
(10) D'après les programmes italiens.
(11) D'après les programmes en vigueur en R.F.A.

certaines notions de civilisation. En France, une circulaire du 28 août 1969 indique : «Les experts de tous les pays estiment que le premier objectif, le plus fondamental, est d'ordre pratique. Il s'agit (...) d'enseigner à nos élèves, dès le début, à comprendre et à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue courante d'aujourd'hui». En Irlande, les instructions précisent que l'enseignement des langues continentales vise à rendre l'élève capable de comprendre à l'audition une personne cultivée qui s'exprime dans sa langue maternelle, de s'exprimer oralement avec aisance et précision, de lire couramment des textes de moyenne difficulté, de les traduire aussi bien en irlandais qu'en anglais, d'écrire facilement une composition libre ou de prendre en dictée.

Après cette visée pratique, l'enseignement des langues a une finalité culturelle. Autrefois prioritaire, cet aspect n'intervient maintenant, dans la plupart des programmes, que dans un second temps, même si l'on insiste toujours sur l'importance qu'il convient de lui attribuer. A un enseignement essentiellement littéraire des langues s'est en effet substitué depuis une vingtaine d'années le souci de donner aux élèves une compétence utile. La préoccupation culturelle peut ainsi n'intervenir explicitement qu'assez tard dans le cursus scolaire. Nous avons ainsi déjà vu qu'au Danemark, ce n'est qu'au Gymnase que «sans négliger l'étude de la langue parlée, l'enseignement cherche à combiner les aspects culturels et linguistiques». En France, la circulaire citée plus haut déclare que «durant tout le premier cycle, c'est le but pratique que l'on doit se proposer d'atteindre avant tout». A partir de la troisième et de la quatrième année, on commencera de faire appel «à des textes et à des documents permettant d'initier les élèves à la vie quotidienne et à certains aspects de la civilisation du peuple étranger». Dans le second cycle, «un objectif culturel, sans lequel l'enseignement des langues vivantes n'aurait pas, même sur le plan pratique, sa pleine efficacité, viendra se combiner avec le premier (l'objectif pratique) sans jamais le supplanter». Les instructions données aux professeurs irlandais précisent que les élèves doivent être progressivement mis en contact avec la vie et la culture des peuples dont ils apprennent la langue. Au Luxembourg, ce n'est que dans le cours des études secondaires que l'enseignant devra s'efforcer d'amener l'élève à comprendre des textes de plus en plus difficiles, à pouvoir les analyser, et à découvrir à travers eux la littérature des pays concernés. En Allemagne fédérale, les élèves des collèges (Realschule) reçoivent un enseignement essentiellement pratique en même temps qu'ils sont introduits à la connaissance de la vie dans le ou

les pays où la langue qu'ils apprennent est parlée, de leur histoire, de leur civilisation et de leur économie. Mais ce n'est qu'au Gymnase qu'un accent particulier sera porté sur cet aspect culturel au travers notamment de l'étude des principales œuvres littéraires du passé et du présent. Apparemment plus «classiques» que ceux des autres pays, les programmes italiens semblent être les seuls à attribuer une place égale à la visée culturelle et à la finalité pratique.

Pour nous résumer sur ce problème de l'articulation entre finalité pratique et finalité culturelle, nous ne saurions mieux faire que de citer l'expérience néerlandaise. Touchant les objectifs poursuivis par l'enseignement des langues, les instructions officielles distinguent deux phases successives. La première (programme de base) se propose d'apprendre aux élèves à comprendre, à parler, à lire et à écrire «une langue simple» et de leur faire acquérir en même temps quelques notions concernant le peuple et la civilisation du pays dont ils apprennent la langue. La deuxième vise à entretenir les techniques de base et à fournir aux élèves les moyens de les mieux maîtriser. En même temps les élèves s'initieront d'une façon de plus en plus indépendante à des documents et à des textes, pas seulement littéraires, présentés sous une forme orale ou écrite. L'objectif envisagé est ici d'approfondir leurs connaissances de la langue et de la civilisation du pays concerné. La succession de ces deux phases est indiquée par le schéma suivant :



Reste enfin un troisième ordre de finalité, moins fréquemment défini que les deux précédents et surtout moins aisé à déterminer dans une succession chronologique, la finalité formative. La circulaire ministérielle belge du 10 juillet 1974 la décrit ainsi : «Les élèves prennent conscience des structures spécifiques de la langue, d'abord par l'intuition et, ensuite, par l'observation et la réflexion. Ils acquièrent et affinent ainsi un esprit d'observation, d'analyse et de synthèse, une aptitude à établir

des relations entre les phénomènes linguistiques et à les structurer». Plus généralement encore, «l'étude des langues vivantes doit insuffler aux élèves un esprit large de tolérance, le respect des autres civilisations et la disposition à la coopération internationale» (12).

IV. Les résultats quantitatifs

Il était pratiquement impossible, jusqu'à une date récente, de connaître la situation exacte de l'enseignement scolaire des langues vivantes dans la Communauté européenne d'un point de vue quantitatif. Certes, chaque pays était-il en mesure de fournir certains chiffres, mais ni les années de références, ni les modes de calcul ne coïncidaient. Ici l'on donnait des pourcentages, là des chiffres absolus. Ici l'on faisait la distinction entre première, seconde ou troisième langue, là on ne donnait qu'un chiffre global. Ici enfin l'on disposait d'un office central de statistique collectant les données de tous les établissements scolaires, là on ne connaissait que les chiffres de l'enseignement public, ou au contraire de l'enseignement privé, ou bien encore de quelques régions ou provinces mais pas de l'ensemble du pays.

Pour parer à cette situation, l'office statistique des Communautés européennes a inauguré en 1976 un système de collecte régulière et systématique des chiffres d'effectifs de l'enseignement dans le système scolaire, qui comporte une répartition des élèves par cycles et par langues étudiées. Les résultats de cette enquête ne sont encore ni aussi complets ni aussi précis que l'on pourrait le souhaiter. Ils ont pour eux l'avantage d'être les premiers sur lesquels on puisse se fonder et de constituer ainsi une base à laquelle il devient possible de confronter les chiffres obtenus par des voies moins officielles.

Les tableaux suivants ont été établis en utilisant les chiffres collectés par cet office statistique. On constatera que, pour l'année 1970-71, trois pays seulement ont pu fournir des indications précises : la Belgique, la France et la République fédérale. Nous avons pu compléter partiellement celles fournies par l'Italie, grâce aux renseignements que nous avons pu obtenir directement au cours de notre enquête. Pour l'année 1975-76, quatre pays ont pu donner des statistiques utiles : la Belgique, le Danemark, la France et l'Irlande. On a estimé pouvoir faire également entrer dans ce tableau les chiffres fournis par la République fédérale d'Allemagne qui concernent l'année scolaire 1974-75.

(12) H. Neumeister, *Les langues vivantes à l'école*, vol. II, p. 213.

Source C.E.E.

	R.F.A.		France		Italie		Belgique		Irlande		Danemark	
Second. 1° cycle	1970-71	%	1970-71	%	1970-71	%	1970-71	%	1970-71	%	1970-71	%
Danois	–	–	–	–	–	–	–	–				
Allemand	–	–	608.800	19.1	} 2.167.539	–	4.447	1.3				
Anglais	3.681.267	85.7	2.191.700	68.8		–	128.544	37.9				
Français	603.750	14.0	–	–		–	124.053	36.6				
Italien	20	ε	59.600	1.9	–	–	1	ε				
Néerl.	–	–	–	–	–	–	82.288	24.2				
Espagnol	82	ε	314.600	9.9	–	–	22	ε				
Portugais	–	–	–	–	–	–	–	–				
Russe	3.782	0.1	8.500	0.3	–	–	–	–				
Autres	7.060	0.2	1.400	ε	–	–	–	–				
Total	4.295.961	100.0	3.184.600	100.0	2.167.539	–	339.355	100.0				
Second. 2° cycle												
Danois	–	–	–	–	–	–	–	–				
Allemand	–	–	331.100	20.0	46.433	4.7	76.668	26.2				
Anglais	411.477	69.1	998.900	60.4	553.211	56.3	104.810	35.9				
Français	174.450	29.3	–	–	375.899	38.3	59.867	20.5				
Italien	13	ε	59.200	3.6	–	–	197	ε				
Néerl.	13	ε	–	–	–	–	48.884	16.7				
Espagnol	7.764	1.3	248.500	15.0	6.891	0.7	1.708	0.6				
Portugais	–	–	200	ε	–	–	–	–				
Russe	1.174	0.2	13.200	0.8	–	–	–	–				
Autres	252	ε	2.000	0.1	172	ε	–	–				
Total	595.143	100.0	1.653.100	100.0	982.606	100.0	292.134	100.0				
Total secondaire												
Danois	–	–	–	–			–	–				
Allemand	–	–	939.900	19.4			81.115	12.8				
Anglais	4.092.744	83.7	3.190.600	65.9			233.354	36.9				
Français	778.200	15.9	–	–			183.920	29.1				
Italien	33	ε	118.800	2.5			198	ε				
Néerl.	13	ε	–	–			131.172	20.8				
Espagnol	7.846	0.2	563.100	11.6			1.730	0.3				
Portugais	–		200	ε			–	–				
Russe	4.956	0.1	21.700	0.4			–	–				
Autres	7.312	0.1	3.400	0.1			–	–				
Total	4.891.104	100.0	4.837.700	100.0			631.489	100.0				

Source C.E.E.

	R.F.A.		France		Italie		Belgique		Irlande		Danemark	
Second. 1° cycle	1974-75	%	1975-76	%	1975-76	%	1975-76	%	1975-76	%	1975-76	%
Danois	1.206	ε	–	–			–	–	–	–	–	–
Allemand	–	–	738.879	19.5			5.132	1.2	12.401	8.0	153.995	31.6
Anglais	4.075.863	82.1	2.536.559	67.0	2.761.959		156.542	37.0	–	–	320.267	65.7
Français	878.123	17.7	–	–			201.603	47.6	127.388	83.0	12.810	2.6
Italien	300	ε	69.348	1.8			27	ε	1.821	1.2	–	
Néerl.	322	ε	20	ε			60.163	14.2	–	–		
Espagnol	3.354	0.1	418.525	11.1			21	ε	11.946	7.8	–	
Portugais	–	–	1.760	ε			–	–	–	–	–	
Russe	5.411	0.1	10.246	0.3			–	–	–	–	–	
autres	854	ε	9.874	0.3			–	–	–	–	–	
Total	4.965.433	100.0	3.785.211	100.0			423.488	100.0	153.556	100.0	487.072	100.0
Second. 2e cycle												
Danois	40	ε	–	–			–	–	–	–	–	–
Allemand	–	–	403.280	21.3			98.326	23.0	2.280	4.7	24.827	22.8
Anglais	682.099	72.1	1.197.061	63.2			165 558	38.8	–	–	36.069	33.1
Français	235.955	24.9	–	–			118.419	27.7	41.337	84.9	45.812	42.1
Italien	2.508	0.3	45.603	2.4			488	0.1	562	1.1	–	–
Néerl.	293	ε	70	ε			41.863	9.8	–	–	–	–
Espagnol	17.457	1.8	233.634	12.3			2.259	0.5	4.508	9.3	–	–
Portugais	–	–	245	ε			–	–	–	–	–	–
Russe	6.971	0.7	12.079	0.6			28	ε	–	–	–	–
Autres	429	ε	2.795	0.1			–	–	–	–	2.116	1.9
Total	945.752	100.0	1.894.767	100.0			426.941	100.0	48.687	100.0	108.824	100.0
Total secondaire												
Danois	1.246	ε	–	–			–	–	–	–	–	–
Allemand	–	–	1.142.149	20.1			103.458	12.2	14.681	7.3	178.822	30.0
Anglais	4.757.962	80.5	3.733.620	65.7			322.100	37.9	–	–	356.336	59.8
Français	1.114.078	18.8	–	–			320.022	37.6	168.725	83.4	58.622	9.8
Italien	2.808	ε	114.951	2.0			515	0.1	2.383	1.2	–	–
Néerl.	615	ε	90	ε			102.026	12.0	–	–	–	–
Espagnol	20.811	0.3	652.159	11.5			2.280	0.3	16.454	8.1	–	–
Portugais	–	–	2.005	ε			–	–	–	–	–	–
Russe	12.382	0.2	22.325	0.4			28	ε	–	–	–	–
Autres	1.283	ε	12.669	0.2			–	–	–	–	2.116	0.4
Total	5.911.185	100.0	5.679.978	100.0			850.429	100.0	202.243	100.0	595.896	100.0

Il convient de signaler une ambiguïté inhérante au mode de calcul retenu. Dans tous les pays concernés, une fraction importante des élèves étudient deux ou même trois langues vivantes. Or les chiffres indiqués dans nos tableaux ne distinguent pas les effectifs d'élèves apprenant chacune des langues en première, deuxième ou troisième option. Il en résulte que les totaux ne correspondent pas à un nombre réel d'individus mais à une somme qui, dans un pays où, par hypothèse, tous les élèves devraient obligatoirement apprendre deux langues étrangères, correspondrait à 200 % des effectifs. Un exemple concret aidera à mieux saisir et l'ambiguïté de ce mode de calcul et le sens que l'on peut attribuer aux pourcentages que nous avons indiqués. Cet exemple sera celui du Grand-Duché de Luxembourg. Dans ce pays, tous les élèves de l'enseignement secondaire ainsi que de l'enseignement technique et professionnel doivent obligatoirement apprendre et l'allemand et le français. De plus, un assez grand nombre apprend l'anglais. En 1972-1973, les effectifs s'élevaient, pour ces enseignements, à 17571 élèves. 17571 élèves apprenaient donc l'allemand, autant le français, et 11371 élèves apprenaient l'anglais. En prenant le mode de présentation des chiffres retenu par l'Office statistique des Communautés européennes, nous obtiendrions par conséquent les résultats suivants :

	Luxembourg	
		%
Allemand	17 571	37,8
Anglais	11 371	24,4
Français	17 571	37,8
Total	46 513	100,0

On voit là que le chiffre de 46 513, qui additionne toutes les options de langue vivante 1, 2 et 3, représente 264,7 % des effectifs. Un calcul simple permet alors de rétablir les proportions véritables d'apprentissage de langues par rapport au nombre d'élèves scolarisés :

$$\frac{37,8 \times 264,7}{100} = 100,0$$

$$\frac{24,4 \times 264,7}{100} = 64,6$$

Il est clair, dans ces conditions, que les pourcentages donnés dans nos tableaux ne constituent qu'une indication sur l'importance que prennent,

dans un système d'enseignement donné, les langues vivantes les unes par rapport aux autres. Mais les chiffres les plus significatifs sont les chiffres absolus indiquant le nombre d'élèves qui, dans chaque pays, au cours d'une année donnée, ont reçu un enseignement de langue étrangère, à quelque niveau que ce soit. Les calculs de pourcents seront surtout utiles pour évaluer l'évolution relative des langues dans les systèmes scolaires, sur une certaine période. Les chiffres dont nous disposons nous permettent de faire cette évaluation pour la période 1970-1975, mais en trois pays seulement : la Belgique, la France et la République fédérale :

	Belgique		France		R.F.A.	
	1970	1975	1970	1975	1970	1975
Danois	–	–	–	–	–	ε
Allemand	12.8	12.2	19.4	20.1	–	–
Anglais	36.9	37.9	65.9	65.7	83.7	80.5
Français	29.1	37.6	–	–	15.9	18.8
Italien	ε	0.1	2.5	2.0	ε	ε
Néerlandais	20.8	12.0	–	ε	ε	ε
Espagnol	0.3	0.3	11.6	11.5	0.2	0.3
Portugais	–	–	ε	ε	–	–
Russe	–	ε	0.4	0.4	0.1	0.2
Autres	–	–	0.1	0.2	0.1	ε

Une remarque s'impose à la lecture de ce tableau qui éclaire également celle des tableaux précédents. En suivant la ligne «anglais», on voit en effet des différences considérables entre les trois pays considérés. Or nous savons par ailleurs, qu'en France et en Allemagne au moins, l'anglais est, de très loin, la langue la plus choisie en première option, dans des proportions variant de 80 à 90% des effectifs. La différence entre les scores établis ici pour l'Allemagne et pour la France ne peut s'expliquer en conséquence que par le fait qu'un nombre relativement beaucoup plus important d'élèves étudient en France deux ou trois langues que l'on n'en peut compter en Allemagne. Les variations, très faibles au demeurant, que l'on constate entre 1970 et 1975, semblent donc indiquer avant tout un léger accroissement relatif des effectifs de langues 2 par rapport à un effectif, stable par définition puisqu'il doit approcher les 100%, de langue 1. La progression des pourcentages d'allemand en France et de français en Allemagne ne font que compenser l'apparent repli de l'anglais : en termes réels d'effectifs, on

peut parler d'une stabilisation des positions. A l'autre extrême, c'est-à-dire si l'on étudie le cas des langues très peu enseignées, on note l'apparition du néerlandais, – même s'il ne s'agit encore que d'un «ε», – en France et du russe en Belgique. Le russe et l'espagnol semblent progresser en Allemagne, tandis que l'italien, davantage enseigné en Belgique aujourd'hui qu'il y a cinq ans, recule au contraire en France. Conséquence enfin des querelles linguistiques en Belgique, le néerlandais y connaît un recul spectaculaire : les francophones apprenant moins le néerlandais, et les néerlandophones apprenant au contraire davantage le français, le recul statistique de l'un s'accompagne d'un progrès symétrique de l'autre.

Il faudra encore de nombreux travaux avant que l'on puisse disposer d'un outil statistique parfaitement fiable en ce qui concerne l'éducation en Europe et singulièrement l'enseignement des langues vivantes. Avec toute la prudence requise, nous voudrions pourtant livrer ici une estimation à laquelle nous avons pu procéder à la suite de nos enquêtes personnelles. Considérant que les cinq langues les plus enseignées actuellement en tant que langues secondes dans les pays de la Communauté sont l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français et l'italien, nous avons cherché à établir, pour l'année 1973-74, les taux d'apprentissage de ces langues dans chacun des États membres. Les pourcentages que nous donnons sont établis sur la base des effectifs réels d'élèves mais, puisque nous prenons le total des élèves de première, deuxième ou troisième langue, leur somme est toujours supérieure à 100 %. Pour le calcul de cette estimation, nous avons pris en compte à la fois le nombre d'élèves qui apprennent chacune des langues pendant au moins deux ans et, lorsque nous en disposions, les pourcentages de choix aux examens de fin d'études. Nous pensons ainsi, aux erreurs possibles de pondération près, fournir une indication utile sur la proportion de jeunes scolarisés en 1973-74 qui seront en mesure, dans chacun des pays, d'utiliser les langues considérées pour une communication simple au moins, ou pour lire un message, une lettre, ou quelque autre communication écrite de moyenne difficulté. La totalisation des pourcentages par pays permet en outre de fournir un ordre de grandeur quant aux nombres d'élèves susceptibles d'utiliser une ou plusieurs langues étrangères. Ainsi, en Italie, pratiquement aucun élève n'apprend plus d'une langue étrangère, en dehors de certaines filières spécialisées, ce qui se traduit par le chiffre de 100,7 %. Au contraire, tous les élèves du Luxembourg apprennent au moins deux langues, ce qui conduit ce pays à un taux de 210,8 %. On

peut ainsi établir entre les États membres de la Communauté un ordre, allant de ceux qui offrent à leurs ressortissants le plus de facilités pour apprendre plusieurs langues étrangères à ceux qui en offrent le moins :

Luxembourg
Pays-Bas
Belgique
Danemark
France
République fédérale
Royaume-Uni
Italie
Irlande

Il faut noter toutefois que, en ce qui concerne l'Irlande, nous n'avons pas tenu compte du fait que tous les élèves irlandais apprennent comme langue seconde soit l'anglais soit le gaélique. La reconnaissance de cette donnée situerait l'Irlande aussitôt après la Belgique.

en %

Pays	Allemand	Anglais	Espagnol	Français	Italien	Total
Belgique	14.6	74.7	4.2	95.5 (°)	1.1	190.1
Danemark	43.0	94.6	ε	11.9	ε	149.5
France	30.3	90.1	17.4	–	3.1	140.9
Irlande	3.5	–	8.9	75.0	0.8	88.2
Italie	5.0	58.9	0.4	36.4	–	100.7
Luxembourg	100.0	21.4	ε	89.4	ε	210.8
Pays-Bas	64.6	97.4	ε	29.4	ε	191.4
R.F.A.	–	99.1	0.3	24.8	0.1	124.3
Royaume-Uni	15.9	–	6.0	76.3	1.1	109.3

(°) Ce pourcentage est établi sur le total des élèves de langue néerlandaise.

S'agissant de pourcentages et non de chiffres absolus, il est également possible de faire une moyenne des chiffres obtenus pour chaque langue dans l'ensemble de la Communauté européenne. On obtient alors des chiffres qui représentent la proportion d'Européens actuellement scolarisés qui seront en mesure d'utiliser peu ou prou chacune des langues à titre de langue seconde. La palme revient évidemment à l'anglais (79,5 %) suivi du français (54,8 %) puis de l'allemand (34,6 %). L'espagnol (4,1 %) et surtout l'italien (0,8 %) viennent loin derrière.

Pour dynamiser ces calculs et dessiner une prospective, nous manquons des instruments de base que seraient, pour tous les pays considérés, des statistiques précises, comparables, et portant sur un laps de temps suffisamment long pour que l'on puisse dessiner des courbes. Nous nous sommes pourtant hasardé à faire le calcul des taux d'évolution du nombre d'élèves par langue étudiée pour la période 1965 à 1973 en quelques pays. Là, en effet, où nous avons pu recueillir des chiffres couvrant l'ensemble de cette période, il était intéressant d'étudier la croissance ou la décroissance des effectifs. Dans le tableau suivant, le chiffre 1 indique une proportion d'élèves identique du début à la fin de la période, ceux inférieurs à 1 manifestent une décroissance et inversement les chiffres supérieurs à 1 signifient un accroissement en valeur relative.

Pays	Allem.	Anglais	Espagn.	Français	Italien	Néerl.
Belgique Wallonne	1.2	1.1	0.3	–	1.0	1.0
France	1.5	1.6	1.03	–	0.7	–
Irlande	0.9	–	1.8	0.9	0.5	–
Italie	1.3	1.5	0.8	0.6	–	–
Pays-Bas	0.6	0.9	–	0.3	–	–
Moyenne	1.1	1.3	1.0	0.6	0.7	1.0

Seuls donc l'espagnol et le néerlandais, mais nous avons vu plus haut qu'ils ne concernaient qu'un effectif très réduit, connaissent une stabilité relative. Le français et l'italien perdent du terrain alors que l'allemand et surtout l'anglais en gagnent.

En supposant, par hypothèse, que les moyennes de ces taux soient applicables à l'ensemble des États membres de la Communauté européenne et demeurent identiques pendant la période 1973-1980, on aboutirait à une répartition des enseignements de langues en fin de période exprimée par les pourcentages suivants :

anglais : 100 %
allemand : 38,1 %
français : 32,1 %
espagnol : 4,1 %
italien : 0,6 %

V. Le temps consacré à l'étude des langues

Il reste, avant de clore cette étude statistique de la situation comparée des enseignements de langues dans chacun des pays de la Communauté européenne, à tenter d'évaluer le temps réel passé par les élèves à l'étude des langues étrangères. Trois éléments peuvent ici être pris en considération : le nombre d'années au cours desquelles sont procurés les enseignements de première, seconde ou troisième langue, le nombre d'heures/semaine affectées à cet enseignement et la durée réelle, en minutes, de chaque classe. En ne prenant en compte que le nombre d'années d'enseignement, on pourrait penser que les élèves allemands, anglais et italiens sont en Europe ceux qui apprennent le plus à fond une première langue étrangère. Si l'on mesure le temps réel, en minutes, consacré à l'étude de la première langue étrangère, ce sont au contraire les jeunes Luxembourgeois qui apparaissent à la première place, suivis des Allemands et des Français. Le tableau suivant permet d'avoir une vision précise du temps consacré à l'étude des langues dans chacun des systèmes scolaires étudiés. En face du nombre d'années le plus généralement retenu pour l'étude de la première, de la deuxième ou de la troisième langue étrangère, nous faisons figurer un indice Ta (temps d'apprentissage) dont la base conventionnelle de calcul correspond à la formule suivante :

$$I = 60 \text{ minutes/semaine/an}$$

Ainsi l'indice 20 signifie-t-il un enseignement d'une durée totale de 480 heures si l'on estime à 24 semaines la durée de l'année scolaire.

	langue 1		langue 2		langue 3	
Pays	années	Ta	années	Ta	années	Ta
Belgique	6	22.5/20	5/3	12.5/ 6.7	3	7.5/3.3
Danemark	5	14.7/13.7	3+	10.1	3+	11 /10.1
France	7	22.9/20.2	5	13.7/11	3	8.2
Irlande	6	?	5/3	?	–	–
Italie	8/5	17/8	5	22/10	3	9
Luxembourg	7	34.8/27.5	7+	25.7/21.1	6/5+	26.6/15
Pays-Bas	6	17.2/ 9.7	5+	15 / 9.7	5+	15 / 9.7
R.F.A.	9/5	30.8/14.2	5/4	24.2/21.7	3/2	6.7/3.3
Royaume-Uni	8/4	20/8	?	?	–	–

Le signe + signifie que dans le pays considéré, l'étude de la deuxième ou de la troisième langue est obligatoire pour la plupart des élèves. Lorsque deux chiffres sont séparés par le signe /, ils correspondent aux durées maxima et minima d'apprentissage des langues selon les filières d'enseignement suivies.

En ce qui concerne la deuxième langue vivante ; ce tableau fait apparaître qu'aussi bien en nombre d'années que pour l'indice Ta c'est le Luxembourg qui lui accorde la plus grande place. Il est suivi, pour le nombre d'années, par la Belgique, la France, l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas et l'Allemagne mais, pour l'indice Ta, par l'Allemagne d'abord et l'Italie puis, dans l'ordre, les Pays-Bas, la France, la Belgique et le Danemark.

Pour la troisième langue, les classements obtenus par le nombre d'années d'études ou par l'indice Ta sont pratiquement identiques. C'est encore le Luxembourg qui prend la première place, puis les Pays-Bas, le Danemark, l'Italie, la France, la Belgique et l'Allemagne.

CHAPITRE IV

JALONS D'UNE «POLITIQUE COMMUNE» POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LA COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE

Il peut sembler paradoxal, pour ne pas dire «incongru», d'évoquer la perspective d'une «politique commune» en matière d'éducation. Dans la plupart des pays européens, en effet, les enseignants sont des fonctionnaires, rémunérés et contrôlés par l'État qui estime être le premier responsable de l'Instruction publique. Non seulement il organise lui-même les programmes et l'enseignement dans les établissements qui lui appartiennent, mais aussi il contrôle ceux qui relèvent d'autres instances, qu'elles soient régionales, locales ou confessionnelles. Ainsi l'Éducation relève-t-elle essentiellement de la responsabilité de chaque gouvernement. Et pourtant l'on voit mal comment, dans le processus d'unification poursuivi par les États membres de la Communauté européenne, on pourrait éviter au bout d'un certain temps de toucher au domaine de l'éducation. Ne serait-ce que pour établir les conditions minima de circulation des citoyens et des travailleurs d'un pays à l'autre, il est nécessaire d'établir des conventions pour l'équivalence des diplômes qui supposent elles-mêmes l'examen des conditions dans lesquelles ces diplômes sont délivrés. Il est naturel, d'autre part, que les instances de concertation internationales favorisent les échanges d'information dans un domaine qui conditionne directement l'avenir du groupe tout entier. L'éducation est de ceux-là puisqu'elle est à la fois le reflet du moment vécu par la communauté internationale dans son développement économique et intellectuel et la base sur laquelle se construit l'avenir de ce développement.

Or, dans l'ensemble des problèmes que pose l'éducation, les instances européennes ne peuvent qu'être particulièrement attentives à ceux qui touchent l'enseignement des langues vivantes, son développement, ses buts et les conditions de son amélioration. C'est pourquoi, dès le 19 décembre 1954, les représentants des États membres du Conseil de l'Europe, établissant une «Convention culturelle» européenne, introduisaient un article 2 disant :

«Chaque partie contractante, dans la mesure du possible, encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres parties contractantes et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études».

Six ans plus tard, les ministres européens de l'Éducation, réunis à Hambourg du 10 au 15 avril 1961, exprimaient «la conviction d'attribuer une importance plus grande que jamais à l'accroissement de la connaissance des langues vivantes. Ils constatent, – dit la Résolution n° 6 de cette Conférence, – combien cette connaissance est indispensable à la fois pour chaque Européen et pour l'Europe dans son ensemble, et combien elle est importante pour la coopération internationale, la sauvegarde et le développement de notre héritage commun». Reconnaissant «la nécessité de prévoir ou d'améliorer les dispositions relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les établissements scolaires», les ministres estimaient «qu'il conviendrait d'envisager la possibilité de rendre cet enseignement obligatoire». Ils confirmaient enfin «leur intention de s'entr'aider pour l'amélioration et l'extension de l'enseignement des langues, lesquelles entraînent non seulement des incidences sur les programmes scolaires et la formation des maîtres, mais aussi sur les méthodes pédagogiques».

En 1962, le Conseil de l'Europe créa en son sein le Conseil de la Coopération culturelle (C.C.C.) et saisit cette occasion pour lancer un «Projet majeur langues vivantes» dont les tâches furent définies en 1964. La coordination des activités se déroulant en fonction de ce projet fut confiée en 1965 à une section «Langues vivantes» établie au sein du Secrétariat général du Conseil de l'Europe.

Dès l'établissement du «Projet majeur langues vivantes», le Secrétariat général avait commencé une enquête auprès des ministres de l'Éducation des États membres du Conseil. L'étude et la synthèse des documents collectés furent confiées, en 1964, à M. Hermann Neumeister, membre du Comité de l'Éducation générale et technique et directeur du «Padagogischer Austauschdienst» (Bonn, R.F.A.).

Il n'est sans doute pas nécessaire de citer ici tous les autres documents par lesquels le Conseil de l'Europe, de 1962 à 1969, exprima l'intérêt qu'il porte au développement de l'enseignement des langues vivantes (1).

(1) On peut consulter notamment les Recommandations de la 3e Conférence des ministres européens de l'Éducation (Rome, 1962), la Résolution (35) 1968 du C.C.C., la

mais on nous permettra en revanche de donner de larges extraits d'une résolution prise le 25 janvier 1969 par le Comité des ministres du Conseil de l'Europe. Connue des spécialistes qui la désignent par son numéro de référence : Résolution (69) 2, elle reste en effet presque ignorée du public malgré son importance évidente :

«Estimant

- que pour parvenir à une véritable unité de vues entre les pays d'Europe, il faut supprimer les barrières linguistiques qui les séparent ;
- que la diversité linguistique fait partie du patrimoine culturel européen et que, loin d'être un obstacle à l'unité, elle doit, grâce à l'étude des langues vivantes, devenir une source d'enrichissement intellectuel ;
- que c'est seulement par une généralisation de l'étude des langues vivantes européennes que la pleine compréhension mutuelle et la coopération seront rendues possibles en Europe ;
- que c'est par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra au resserrement des liens et à la multiplication des échanges internationaux dont dépend de plus en plus le progrès économique et social en Europe ;
- que la connaissance d'une langue vivante n'est plus aujourd'hui un luxe réservé aux membres d'une élite, mais un instrument d'information et de culture que tous doivent pouvoir posséder,

... (le Comité des ministres) recommande aux gouvernements des États membres qu'un programme intensifié soit lancé sur les lignes suivantes :

1. Dans les établissements d'enseignement du 1er et du 2e degré :

- Introduction, dans toute la mesure du possible, compte tenu des circonstances nationales, de l'enseignement d'au moins une langue européenne de grande diffusion aux élèves âgés de 10 ans environ, en vue d'étendre dès que possible cet enseignement à tous les élèves de cet âge environ ;
- Préparation d'un matériel d'enseignement moderne destiné aux cours de langues, avec un usage complet et systématique des moyens audio-visuels ;
- Développement de cours de langues faisant un usage systématique de la télévision, de la radio et des autres moyens audio-visuels, de concert avec un matériel d'enseignement moderne ;
- Installation de facilités spéciales pour l'enseignement des langues vivantes, comprenant des bibliothèques bien pourvues et un équipement

Recommandation (40) 1968 du C.C.C. également, et la Recommandation 535 de l'Assemblée consultative.

permettant aux écoles de tirer profit de programmes radiodiffusés et télévisés appropriés, etc. ;

- Révision des méthodes d'évaluation (tests, examens ...), afin d'accorder la place qui leur est due à l'expression et à la compréhension orales ;
- Expérimentation systématique en vue de déterminer la possibilité pratique d'introduire au moins une langue vivante étrangère de grande diffusion dans le programme de tous les écoliers européens, dès que possible, avant l'âge de 10 ans.

2. Dans les institutions d'enseignement supérieur et autres formes d'éducation post-secondaire :

- Modernisation des programmes d'étude destinés aux étudiants qui se spécialisent en langues vivantes, afin d'assurer leur compétence dans l'utilisation contemporaine de ces langues, et une bonne initiation dans la civilisation du pays concerné ;
- Installation d'un équipement permettant à ces étudiants de pratiquer ces langues dans les meilleures conditions possibles ;
- Introduction ou développement de visites d'étude (au moyen d'échanges, si possible) dans les pays étrangers dont on étudie la langue nationale ;
- Création de facilités (centres linguistiques, par exemple) destinées à répondre aux besoins généraux et professionnels d'étudiants qui, sans être des spécialistes de langues, souhaitent apprendre des langues vivantes ou améliorer leur connaissance de ces langues.

3. Dans l'éducation des adultes :

- Création, en vue d'une «éducation permanente» en matière de langues vivantes, de facilités appropriées permettant à tous les adultes européens d'apprendre une langue ou des langues de leur choix, de la manière la plus efficace possible.

4. Dans la formation et le perfectionnement des enseignants de langues vivantes :

- Organisation, pour tous ceux qui se destinent à l'enseignement des langues vivantes ou exercent déjà cette profession, de stages sur les développements récents dans le domaine des méthodes d'enseignement, sur les découvertes de la linguistique susceptibles d'être utiles à l'enseignement des langues, et sur les moyens d'utiliser efficacement les appareils modernes conçus pour l'enseignement ;
- Organisation intensifiée d'échanges ou de visites d'étude à l'étranger à intervalles réguliers (par exemple, des programmes permettant aux professeurs en exercice d'enseigner ou d'étudier dans les pays dont ils enseignent la langue) ;
- Création de stages spéciaux pour des professeurs de langues vivantes ayant pour élèves des adultes.

5. Dans la recherche :

- Recherches relatives aux facteurs susceptibles d'affecter l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement des langues à tout âge et pour toutes les catégories d'élèves ;
- Recherches concernant la création des programmes d'étude, du matériel et des méthodes d'enseignement les mieux adaptés aux différentes catégories d'élèves et d'étudiants ;
- Définition des critères de compétence linguistique afin de mettre au point des tests permettant d'évaluer les résultats de l'apprentissage des langues ;
- Préparation de listes de base des mots et des structures des langues européennes (parlées et écrites), afin de faciliter la création d'un matériel adapté aux objectifs et aux méthodes modernes de l'enseignement des langues, et examen de la possibilité d'encourager l'étude des langues européennes de moindre diffusion ;
- Analyse de la langue des spécialités scientifique, technologique, économique, etc.

Invite chacun des gouvernements des États membres, dès que possible,

- A désigner ou à créer des centres nationaux spécialisés dans des domaines tels que :

  I. Le rassemblement et la diffusion systématiques, aux professeurs de langues et aux autres personnes intéressées, d'informations sur les résultats de la recherche applicables à l'enseignement des langues vivantes ;

  II. La documentation sur les langues de spécialités, notamment dans le domaine de la science et de la technologie ;

  III. Les techniques d'évaluation de la compétence en matière de langues vivantes ;

  IV. L'utilisation de l'équipement moderne pour l'enseignement des langues.
- A examiner la question, à savoir si l'un ou l'autre des instituts ou centres de langues vivantes déjà existants pourrait avantageusement assumer certaines tâches d'un intérêt européen commun ;
- A nommer un «correspondant de langues vivantes» (une personne ou une institution ou les services gouvernementaux existants chargés de la liaison avec le Conseil de la coopération culturelle) à qui serait confiée la tâche de promouvoir les objectifs du C.C.C. et la mise en œuvre de son programme européen intensifié de langues vivantes ;
- A promouvoir la coopération avec les organisations non gouvernementales existantes, en particulier les associations d'enseignants s'intéressant à l'enseignement des langues vivantes et, si nécessaire, à encourager la création de telles organisations ;

Invite les autres organisations gouvernementales et non gouvernementales, les éditeurs et les producteurs d'équipement pour l'enseignement des langues vivantes à contribuer à la mise en œuvre du programme européen intensifié de langues vivantes.»

Il est toujours hasardeux d'évaluer les rapports de causalité directe entre des recommandations de ce genre et le développement d'institutions ou d'initiatives sur le terrain. Qu'elles aient été spontanées ou qu'elles résultent effectivement d'une volonté d'appliquer la Résolution (69) 2, le fait est que plusieurs décisions importantes furent prises par les États dans les années 70 en faveur de l'amélioration et de la promotion des enseignements de langues vivantes. Comme ils y étaient invités, les gouvernements nommèrent des «correspondants de langues vivantes» qui aidèrent notamment M. Neumeister à actualiser l'enquête de 1962 et à la conduire à terme (2). Certains centres nationaux, déjà spécialisés dans la recherche ou la documentation pour l'enseignement des langues vivantes, acceptèrent des responsabilités européennes : ainsi le C.I.L.T. (Centre for Information on Language Teaching, Londres), le C.R.A.P.E.L. (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, Nancy, France) ou l'I.F.S. (Institut für Fremdsprachenforschung, Marburg, R.F.A.). On peut penser également que ce n'est pas simple coïncidence si la France décida à cette même époque d'inaugurer une véritable politique de «diversification des enseignements de langues vivantes», dont les motifs et les conditions furent exposés dans la circulaire ministérielle n° 70-192 du 10 avril 1970, dans l'intention déclarée de mieux adapter ces enseignements aux besoins qui résultent du développement du Marché commun.

Eu égard à son statut, cependant, le Conseil de l'Europe ne peut mieux faire que d'émettre des recommandations et des souhaits. Autant il est non seulement libre, mais encouragé, à mener des études, soutenir des expériences, favoriser les innovations, autant est-il démuni lorsqu'il s'agit d'engager la politique des États. C'est pourquoi la Résolution (69) 2 n'a pas encore produit tous les fruits qu'on pouvait en espérer. Faute de pouvoir influer de façon décisive sur les politiques scolaires des États membres, le Conseil de l'Europe s'est principalement attaché aux problèmes de l'enseignement des langues aux adultes, sujet d'ailleurs

(2) Les résultats de cette enquête ont été publiés par H. Neumeister sous le titre *Les langues vivantes à l'école*, 2 vol., Strasbourg, C.C.C., 1973.

d'autant plus intéressant qu'il permet d'aborder dans une totale liberté toutes les questions qui, à l'école, soulèvent bien des questions : choix des langues à apprendre, besoins et motivations, objectifs, systèmes d'apprentissage et niveaux de compétence visés, innovations pédagogiques, nouvelles propositions en matière de vérification des connaissances, autodidaxie, emploi des media, etc. Mais en abandonnant, provisoirement du moins, le domaine de l'enseignement scolaire, le Conseil de l'Europe a pu sembler accepter, de façon relativement passive, le fait qu'une politique commune en matière d'éducation ne puisse être entreprise avant longtemps. Certains ne se privaient pas de dire que les ministres ou leurs délégués pouvaient d'autant plus facilement s'y rencontrer et voter des déclarations qu'ils n'avaient aucun engagement à prendre en retour.

Quoi qu'il en soit, l'action menée pendant quinze ans à Strasbourg a permis d'avancer sur des points essentiels. Une réflexion a été ouverte, une prise de conscience a commencé de se faire qui n'apparaît pas tant au travers de décisions administratives ou politiques qu'à la lecture de la presse européenne, signe qu'elle atteint déjà de larges couches de l'opinion. Il faut mentionner en particulier le travail considérable qui a été fourni par l'équipe d'experts réunis par le Conseil de la Coopération culturelle et qui, sous l'impulsion notamment de son président M. John Trim, a commencé de renouveler fondamentalement la pédagogie des langues vivantes (3).

Le terrain étant ainsi préparé, tout appelait les ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil des Communautés européennes à prendre, dans le cadre de cette Communauté des neuf, un certain nombre de décisions et à engager des actions nouvelles (4). Le 6 juin 1974, cette instance adopta une résolution «concernant la coopération dans le domaine de l'Éducation» où se trouve affirmée la volonté» d'encourager

(3) Voir en particulier : J. L. M. Trim, R. Richterich, J. A. Van Ek, D. A. Wilkins, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un système européen d'unités capitalisables*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, C.C.C., 1973 ; D. A. Wilkins, *Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables*, dans *Revue des langues vivantes*, vol. 40 (1974), n° 5, pp. 540-563 ; D. Heindler, *Zur Lehrzielbestimmung im modernen Fremdsprachenunterricht. Neue Impulse durch den Europarat : Der «Threshold Level for Schools»*, dans *Erziehung und Unterricht*, vol. 127 (1977), n° 5, pp. 319-330.

(4) *Pour une politique communautaire de l'éducation*, dans *Bulletin des Communautés européennes*, n° 10 (1973), suppl., pp. 5-61.

(...) la liberté de circulation et la mobilité des enseignants, des étudiants et des chercheurs, notamment par l'élimination des obstacles d'ordre administratif et social qui entravent la libre circulation de ces personnes ainsi que par l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères».

On aura remarqué dans ce texte l'expression deux fois répétée de «libre circulation». Fondée sur le Traité de Rome qui prévoit la «libre circulation des travailleurs» entre les pays membres, la Communauté trouve là un appui juridique particulièrement solide pour inaugurer une politique de concertation dans l'éducation et de soutien à l'enseignement des langues vivantes. Elle doit en particulier porter son attention aux problèmes qui se posent pour l'insertion des travailleurs migrants à l'intérieur des pays membres, qu'ils soient eux-mêmes originaires d'un pays de la Communauté, ou qu'ils viennent d'un autre pays.

Le 9 février 1976, les ministres de l'Éducation adoptaient un programme d'action communautaire dont le premier point, s'appuyant sur les orientations du programme d'action sociale, exprimait «la volonté des États membres de poursuivre et de développer en faveur des ressortissants des autres États membres des Communautés et des pays non membres ainsi que de leurs enfants, des actions appropriées visant à améliorer l'accueil de ces enfants et à permettre leur adaptation au système scolaire et à la vie sociale du pays d'accueil». Ils convenaient à cet effet «d'organiser et de développer un enseignement d'accueil incluant un apprentissage accéléré de la langue ou des langues du pays d'accueil ; de faciliter de manière appropriée à ces enfants, si possible dans le cadre de l'école et en liaison avec le pays d'origine, un enseignement de leur langue maternelle et de leur culture». Un certain nombre de programmes de recherche et d'actions-pilotes furent alors inaugurés dont la plupart se poursuivront jusqu'en 1979-1980. Parmi les autres points de ce programme : amélioration de la correspondance entre les systèmes éducatifs en Europe, rassemblement de documentation et de statistiques actuelles dans le domaine de l'éducation, coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur, il en est un qui porte spécifiquement sur l'enseignement des langues étrangères. Le voici :

> «Afin de permettre au plus grand nombre possible d'élèves d'apprendre les langues de la Communauté, la poursuite des objectifs suivants sera encouragée :
>
> – l'offre à tous les élèves de la possibilité d'étudier au moins une autre langue de la Communauté ;

– le principe que tout futur professeur de langue accomplisse un séjour dans un pays ou une région parlant la langue qu'il enseignera ;
– la promotion (par exemple par le moyen de la radio et de la télévision) de l'enseignement des langues en dehors du système scolaire traditionnel et particulièrement à des fins de formation professionnelle des adultes».

Suit une liste de premières mesures à mener comprenant en particulier l'examen des travaux menés au sein du Conseil de l'Europe afin, bien évidemment, d'éviter une concurrence entre les deux organisations ou une insuffisante coordination entre leurs actions.

Avant d'en arriver à la situation la plus récente, il convient d'évoquer l'importante déclaration finale de la Conférence sur la sécurité et la coopération en Europe, plus connue sous l'appellation de «déclaration d'Helsinki». Chronologiquement en effet, cette déclaration, qui engage la signature de 35 nations dont 33 européennes, se situe entre le moment où les Communautés européennes décidèrent d'inaugurer une coopération en matière d'éducation et celui où fut adopté le programme du Comité de l'éducation. Dans la partie concernant la coopération et les échanges dans le domaine de l'éducation :

«Les États participants,

Conscients de ce que le développement des rapports internationaux dans les domaines de l'éducation et de la science contribue à une meilleure compréhension mutuelle et qu'il est avantageux pour tous les peuples et profitable aux générations futures.

Disposés à faciliter, entre organisations, institutions et personnes qui exercent une activité éducative ou scientifique, le développement des échanges de connaissances et d'expériences ainsi que des contacts sur la base d'arrangements spéciaux là où ceux-ci sont nécessaires.

Désireux de renforcer les liens entre établissements éducatifs et scientifiques, ainsi que d'encourager leur coopération dans des secteurs d'intérêt commun, en particulier lorsque le niveau des connaissances et des ressources exige des efforts concertés sur le plan international, et

Convaincus que le progrès dans ces domaines doit être accompagné et soutenu par une plus large connaissance des langues étrangères.

Expriment à ces fins leur intention notamment :

d) *Langues et civilisations étrangères*

D'encourager l'étude des langues et des civilisations étrangères comme moyen important d'accroître la communication entre peuples afin de mieux leur faire connaître la culture de chaque pays, aussi bien que de renforcer la coopération internationale ; stimuler à cette fin, dans le cadre de leurs

compétences, le développement et l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères et la diversification du choix des langues enseignées aux différents niveaux, en prenant dûment en considération les langues moins répandues ou moins étudiées, et en particulier :

intensifier la coopération visant à améliorer l'enseignement des langues étrangères par des échanges d'information et d'expérience portant sur le développement et la mise en œuvre de méthodes et matériels pédagogiques modernes et efficaces, adaptés aux besoins des différentes catégories d'étudiants, y compris les méthodes d'enseignement accéléré ; et envisager les possibilités d'effectuer, sur une base bilatérale ou multilatérale, des études sur de nouvelles méthodes d'enseignement des langues étrangères ;

– encourager la coopération entre institutions concernées, sur une base bilatérale ou multilatérale, en vue d'exploiter plus complètement pour l'enseignement des langues les ressources de la technologie moderne en matière d'éducation, par exemple grâce à des études comparatives effectuées par leurs spécialistes et, là où cela aura été convenu, à des échanges ou transferts de matériels audiovisuels, de matériels utilisés dans la préparation des livres scolaires, ainsi que d'informations au sujet de nouveaux types d'équipements techniques utilisés dans l'enseignement des langues ;

– favoriser l'échange d'informations sur l'expérience acquise en matière de formation des professeurs de langues et intensifier les échanges, sur une base bilatérale, de professeurs et d'étudiants linguistes ainsi que faciliter leur participation à des cours d'été de langues et civilisations, partout où ceux-ci sont organisés ;

– encourager la coopération entre experts dans le domaine de la lexicographie dans le but de définir les équivalences terminologiques nécessaires, en particulier dans les disciplines scientifiques et techniques, en vue de faciliter les relations entre institutions scientifiques et spécialistes ;

– favoriser l'extension de l'étude des langues étrangères dans les différentes catégories d'établissements d'enseignement secondaire ainsi que de plus larges possibilités de choix entre un nombre accru de langues européennes ; et considérer dans ce contexte, partout où cela est opportun, les possibilités de développer le recrutement et la formation des maîtres ainsi que l'organisation des sections de classes requises ;

– favoriser, dans l'enseignement supérieur, un plus large choix des langues offertes aux étudiants en langues et pour les autres étudiants de plus larges possibilités d'étudier diverses langues étrangères ; faciliter aussi, là où cela est désirable, l'organisation de cours de langues et civilisations, si besoin est sur la base d'arrangements particuliers, donnés par des lecteurs étrangers, provenant notamment de pays européens dont la langue est moins répandue ou moins étudiée ;

– favoriser, dans le cadre de la formation des adultes, la mise au point de programmes spécialisés, adaptés aux différents besoins et intérêts, pour l'enseignement des langues étrangères à leurs propres habitants et de la langue du pays hôte aux adultes intéressés d'autres pays ; dans ce contexte, encourager les institutions intéressées à coopérer, par exemple, à l'élaboration de programmes d'enseignement par radio et télévision et par les méthodes accélérées, ainsi que, là où cela est désirable, à la définition d'objectifs d'études destinés à de tels programmes en vue d'arriver à des niveaux de connaissance comparables ;

– encourager, là où cela convient, l'association de l'enseignement des langues étrangères à celui des civilisations correspondantes et poursuivre les efforts en vue de stimuler l'intérêt pour l'étude des langues étrangères, y compris par des activités extra-scolaires appropriées.

Minorités nationales ou cultures régionales. Les États participants, reconnaissant la contribution que les minorités nationales ou cultures régionales peuvent apporter à la coopération entre eux dans différents domaines de l'éducation, se proposent, lorsqu'existent sur leur territoire de telles minorités ou cultures, et en tenant compte des intérêts légitimes de leurs membres, de faciliter cette contribution».

Bien que ce texte ait une portée qui excède largement les compétences aussi bien du Conseil des Communautés européennes que du Conseil de l'Europe, et en dépit de sa longueur, il nous a semblé nécessaire de le reproduire ici intégralement. Méconnu du grand public, il constitue désormais en effet la base morale, sinon juridique, à la fois la plus complète et la plus large de toute intervention concertée des États en faveur du développement de l'enseignement des langues étrangères. On notera en particulier l'insistance des signataires sur «la diversification du choix des langues enseignées aux différents niveaux», «... de plus larges possibilités de choix entre un nombre accru de langues européennes», «... un plus large choix des langues offertes aux étudiants en langues et pour les autres étudiants de plus larges possibilités d'étudier diverses langues étrangères». Jamais, à notre connaissance, n'avait encore été affirmé si nettement le consensus des nations européennes dans le choix du plurilinguisme.

La déclaration d'Helsinki inaugure par conséquent une phase nouvelle de l'élaboration d'une politique authentiquement européenne en matière d'enseignement et d'emploi des langues vivantes. La question de savoir s'il vaut mieux sacrifier à l'efficacité en adoptant une langue unique de communication ou chercher à sauvegarder la diversité linguistique de

notre continent doit être considérée comme politiquement résolue. Il ne reste donc plus qu'à trouver les moyens d'influer sur les structures et sur les systèmes éducatifs nationaux pour que le choix qui a été fait prenne corps dans la réalité. Or, – le bilan que nous avons tracé de l'enseignement scolaire des langues vivantes dans la Communauté en apporte maintes confirmations, – nous en sommes encore bien loin. Comme le disait le professeur Henry Brugmans, recteur honoraire du Collège d'Europe, lors de la XXX° Table ronde des problèmes d'Europe, tenue à La Haye les 11 et 12 mars 1977, «depuis des années, le niveau linguistique des Européens ne s'est pas amélioré, au contraire. Sans doute, la race de ceux qui ne connaissent pas un minimum d'anglais est en voie de disparition. Mais dans la plupart des cas, il s'agit seulement de quelques mots élémentaires, dont la valeur culturelle reste minime (...). En plus, dans certains pays, le nombre de langues étrangères enseignées n'augmente pas, mais diminue».

Nous empruntons cette citation à un important rapport sur les langues vivantes en Europe qui fut présenté le 5 octobre 1977 à l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (5). A la suite de ce rapport, l'Assemblée adopta la recommandation suivante où l'on notera en particulier la référence faite aux efforts entrepris par les Communautés européennes et aux objectifs tracés par la Conférence d'Helsinki, ainsi que l'invitation faite aux gouvernements de «favoriser l'adoption de politiques éducatives coordonnées» :

L'Assemblée,

1. Considérant que la connaissance des langues est non seulement indispensable à la communication et aux échanges entre Européens, mais qu'elle doit aussi permettre la compréhension réciproque des valeurs culturelles ;

2. Estimant que la diversité culturelle constitue une richesse irremplaçable, justifiant la préservation active des minorités linguistiques en Europe ;

3. Soulignant l'importance d'assurer à chacun l'apprentissage d'au moins une langue de large diffusion, mais en favorisant la diversification de cet enseignement ;

4. Rappelant sa Recommandation 786 (1976), relative à l'éducation et au développement culturel des migrants, et reconnaissant la portée socio-culturelle de l'enseignement des langues et, partant, la nécessité d'un effort

(5) Rapport présenté par M. Piket au nom de la Commission de la culture et de l'éducation, Conseil de l'Europe, Doc. 4018.

particulier pour faciliter aux migrants l'acquisition des langues, y compris leur langue maternelle et celle du pays hôte ;

5. Appréciant les efforts entrepris au niveau international et européen, notamment dans le cadre du Conseil de l'Europe et des Communautés européennes, et se référant aux objectifs tracés par l'Acte final de la Conférence sur la sécurité et la coopération en Europe pour faciliter les échanges dans le domaine de l'éducation ;

6. Rappelant sa Recommandation 535 (1972), relative à la promotion des langues vivantes en Europe, et sa Directive n° 364 (1977), préconisant une étude sur les langues et les dialectes des minorités ;

7. Considérant que la Résolution (69) 2, adoptée par le Comité des Ministres, aurait pu constituer un instrument utile pour la mise en œuvre de programmes efficaces et coordonnés d'enseignement des langues, mais qu'elle ne semble pas avoir obtenu les résultats escomptés ;

8. Se félicitant des travaux entrepris par le CCC dans le domaine des langues vivantes, notamment dans la mise au point de nouvelles méthodes d'apprentissage,

9. Recommande au Comité des Ministres :

a. d'inviter les gouvernements des États membres du Conseil de l'Europe à développer l'enseignement des langues vivantes, en tenant compte :

i. des besoins particuliers des groupes sociaux défavorisés, notamment des migrants ;

ii. de la nécessité de diversifier les langues enseignées ;

iii. de l'utilité culturelle de préserver les minorités linguistiques en Europe ;

iv. des aspects pédagogiques de l'apprentissage des langues ;

b. de favoriser, pour l'enseignement des langues, l'adoption de politiques éducatives coordonnées inspirées des propositions élaborées au niveau européen ;

c. de faire connaître les suites données par les États membres à la Résolution (69) 2 adoptée par le Comité des Ministres ;

d. d'apporter son appui aux activités du CCC dans le domaine des langues vivantes, et en particulier aux travaux du groupe d'experts engagé dans l'élaboration d'un système européen d'unités capitalisables, l'accent étant mis sur les besoins fondamentaux différents selon le type d'apprenant (niveaux-seuils) (6).

Conformément au dernier point de cette résolution, le Conseil de la coopération culturelle poursuit, en ce qui le concerne, le vaste pro-

(6) Recommandation 814 (1977).

gramme engagé sur un système européen d'enseignement des langues aux adultes par unités capitalisables. Grâce au travail d'experts de haut niveau, les pédagogues, auteurs de manuels et responsables des programmes éducatifs commencent à disposer d'outils de grande valeur portant notamment sur les méthodologies qui permettent de découvrir et d'analyser les véritables besoins des personnes qui apprennent des langues étrangères, sur les critères d'analyse des langues elles-mêmes considérées globalement comme systèmes de communications, sur la définition enfin des différents niveaux de maîtrise des langues pouvant être choisis comme objectifs et des stratégies pédagogiques à adopter pour les atteindre.

Non content d'organiser ces études fondamentales, le Conseil de l'Europe a engagé parallèlement des travaux de mise en application pratique des conclusions auxquelles les experts sont déjà parvenus. C'est ainsi qu'une méthode «multi-media» pour l'enseignement de l'anglais a été mise au point, qui devrait être diffusée dès 1979, et que sont engagées des conversations tendant à mettre en chantier la même année une méthode analogue pour l'enseignement du français langue étrangère.

En ce qui concerne l'enseignement des langues aux enfants d'âge scolaire, le sujet intéresse plus particulièrement la Commission des Communautés européennes, encore que le Conseil de l'Europe étudie de son côté les possibilités d'adapter ses travaux sur le «niveau-seuil» à ce contexte. À la suite du Programme d'action dans le domaine de l'éducation que nous avons évoqué plus haut (7), un grand nombre d'études et d'expériences pilotes ont été menées sous l'égide de la Commission qui, par une Communication présentée en juin 1978 au Conseil des Communautés, a finalement arrêté les grandes lignes d'un important programme qu'elle se propose de mettre en œuvre à partir de 1979-1980. Sous réserve de l'acceptation par les ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil, ce programme se déploiera dans les directions suivantes :

- aide communautaire à la généralisation de stages en pays étranger pour les futurs enseignants de langues, ainsi que pour les enseignants en activité ;
- projets-pilotes pour étudier les conditions de généralisation de l'enseignement précoce des langues (au niveau de l'école primaire) ;

(7) Voir p. 109.

- promotion des échanges internationaux d'élèves ;
- actions-pilotes destinées à améliorer les stratégies d'enseignement des langues aux élèves moins doués ;
- étude des moyens d'offrir aux élèves des enseignements supérieurs ou professionnels (16-25 ans) de meilleures possibilités d'étude des langues étrangères ;
- étude des besoins et des moyens linguistiques des professions libérales pour lesquelles est reconnu le droit d'établissement dans les pays membres de la Communauté ;
- aide au développement d'écoles dont l'enseignement est dispensé en plusieurs langues ;
- création d'un réseau communautaire de services d'information sur l'enseignement des langues étrangères.

Par son ampleur, par la précision de ses objectifs, par l'engagement qu'il requiert enfin de la part de chacun des États membres et de leur gouvernement, ce programme peut sans abus être qualifié de première ébauche d'une politique commune pour le développement et l'amélioration de l'enseignement des langues (8).

(8) Voir R. C. Williams, *Towards an Education for Europe*, dans *Modern Languages Journal of the Modern Language Association*, vol. 57 (1976), n° 1, pp. 1-6.

DEUXIÈME PARTIE

RÉFLEXIONS ET PROPOSITIONS

CHAPITRE I

TOUS LES EMPIRES (LINGUISTIQUES) SONT MORTELS

Face au plurilinguisme, caractéristique de l'Europe occidentale, l'éventail des choix offerts aux élèves de la Communauté paraît, dans l'ensemble, singulièrement réduit. Trois langues seulement, sur les sept que reconnaît officiellement la Communauté, sont enseignées à un nombre significatif d'élèves dans tous les pays partenaires, à savoir l'allemand, l'anglais et le français. Mais nous avons pu montrer que cette énumération elle-même est trompeuse dans la mesure où elle pourrait faire négliger le fait que le statut réservé à l'anglais l'emporte de très loin sur la situation que connaissent les deux autres langues.

A la seule exception du Luxembourg, l'anglais est la première langue étrangère enseignée dans tous les pays non anglophones de la Communauté, et tend à être appris par la quasi totalité des jeunes Européens. Le français, première langue étrangère dans les pays anglophones, est la seconde langue étrangère apprise dans la plupart des autres pays mais ne vient qu'en troisième position aux Pays-Bas et au Danemark. L'allemand connaît une situation exactement complémentaire de celle du français : troisième là où celui-ci est deuxième et second là où le français passe au troisième rang. Étant donné la loi générale qui veut qu'un nombre extrêmement réduit d'élèves apprennent plus de trois langues étrangères, on tiendra pour quantités pratiquement négligeables les effectifs d'élèves qui apprennent l'espagnol, l'italien et le russe, langues enseignées pourtant dans certains pays sur une échelle relativement large.

Après avoir, dans la première partie de cet ouvrage, tenté de décrire avec précision la situation de l'enseignement des langues dans les pays de la Communauté, nous voudrions hasarder quelques réflexions d'ordre plus général et avancer plusieurs propositions à l'usage aussi bien du public que des responsables de l'enseignement en chacun des pays et des experts en planification de l'éducation. La prédominance, – qui parfois confine au monopole, – accordée à l'anglais dans l'enseignement européen des langues étrangères, appelle en tout premier lieu l'attention.

Le prestige dont jouit la langue anglaise aujourd'hui n'est évidemment pas sans rappeler celui que connut la langue française dès le XVII^e siècle et jusqu'au début du XX^e. Une vision simplificatrice de l'histoire pourrait alors arguer de la succession chronologique du latin au grec, du français au latin et de l'anglais au français pour justifier le fait que l'anglais soit aujourd'hui la langue de communication internationale, le sésame de tout savoir et de toute réussite. Il importe pourtant de souligner quelques différences fondamentales qui conduisent à contester ce schéma quelque peu mécaniste de la succession des empires linguistiques. Jusqu'à notre époque, l'éducation n'a été l'apanage que d'une minorité de privilégiés. C'est ainsi que la latinisation de l'Occident, même si elle a marqué en profondeur l'évolution de nos civilisations et de nos langues, n'a pas conduit à la disparition des caractéristiques linguistiques et culturelles des peuples composant l'empire romain. Bien au contraire, non seulement le latin n'a détruit ni le grec, ni les autres langues de la méditerranée, mais de plus il a joué un rôle de catalyseur dans l'apparition de nos langues modernes : l'espagnol, le français, l'italien, le roumain, le portugais, ... et en partie aussi l'allemand, l'anglais, etc...

Si l'on peut attribuer, pour une part au moins, à la puissance des armées romaines le recul de la langue grecque et l'expansion du latin, c'est par un tout autre processus que le français est devenu, à un certain moment de l'histoire, la langue des cours et de la diplomatie, des lettres, de la philosophie et des sciences. Bien plus qu'à Louis XIV ou qu'à Napoléon, c'est à Racine, à Corneille, à Molière, à Bayle ensuite, à Diderot, à Voltaire et enfin à la Révolution de 1789 elle-même que la langue française semble avoir dû son prestige. Ni la richesse économique, ni la puissance militaire et politique de la France aux XVII^e et XVIII^e siècles n'expliquent que le français ait été, pendant près de trois cents ans, véritablement la langue de l'Europe. Parvenue en revanche à un degré d'excellence apparemment supérieur à toutes les autres langues européennes de l'époque, aussi bien quant à la clarté qu'à la précision, à l'harmonie qu'à la force d'expression, la langue française semble s'être imposée d'elle-même et pour elle-même. Porteuse de valeurs nouvelles que symbolisent aussi bien les grandes figures du Siècle des Lumières que les trois mots devises de la République, «Liberté, Égalité, Fraternité», elle s'imposa peut-être moins qu'elle ne fut désirée, non point d'ailleurs pour se substituer aux autres langues d'Europe mais pour les «informer» c'est-à-dire les parfaire.

Qu'il s'agisse enfin du latin ou du français, leur prestige n'a jamais

atteint que le petit nombre des lettrés, nobles et clercs qui, bien souvent, ne se contentaient pas d'ailleurs de manier parfaitement ces langues, aussi bien oralement que par écrit, mais étaient véritablement polyglottes.

La façon dont l'anglais s'est imposé de nos jours diffère profondément de celle dont le latin puis le français ont exercé leur rayonnement dans l'histoire. Le monde dans lequel nous vivons est en effet trop différent de celui des siècles précédents pour qu'il soit possible d'y relever plus que des analogies avec les processus du passé. La communication internationale, par le développement des moyens de transport rapides aussi bien que des instruments de contact à distance (téléphone, radio, télévision et l'ensemble de leurs applications) n'intéresse plus seulement quelques privilégiés du pouvoir, de l'intelligence ou de la fortune, mais, de plus en plus, la totalité des humains. La généralisation de l'éducation, certes non encore achevée mais en constant progrès et déjà presque réalisée intégralement en Europe, conduit d'autre part à accorder à tous les citoyens des chances égales de réussite et donc à offrir à tous les mêmes outils, parmi lesquels la connaissance des langues étrangères tient une place privilégiée. Dans le contexte enfin d'une économie dépendant de plus en plus étroitement du progrès technologique et se déployant de façon largement internationale et même supranationale, il entre dans l'intérêt immédiat des nations de répandre l'enseignement de leur langue à l'étranger. Il ne s'agit plus là d'une conséquence naturelle d'un prestige déjà acquis ou d'une puissance déjà exercée, mais d'un moyen utilisé de façon consciente et raisonnée pour s'imposer à l'attention, attirer le savoir-faire de savants ou de techniciens étrangers et s'ouvrir enfin des marchés nouveaux. Aucun État n'était mieux armé pour affronter les défis de ce monde nouveau que le plus puissant parmi ceux du Nouveau Monde : les États-Unis d'Amérique. Par sa jeunesse, sa taille, sa puissance économique et financière, son éloignement aussi et sa puissance d'attraction, il réunit toutes les conditions permettant de s'adapter, rapidement mais avec efficacité, aux mutations successives de la société contemporaine. A la faveur, si l'on peut dire, des deux grandes guerres mondiales, les États-Unis trouvèrent l'occasion à la fois d'accélérer leur avance dans les secteurs-clés de la recherche scientifique et technique, d'exercer leur puissance et d'imposer leur présence en Europe et dans le monde, d'assurer enfin leur prestige aussi bien sur leurs alliés que sur les nations vaincues.

Or les États-Unis disposent, à l'égard de l'Europe occidentale, d'une

carte supplémentaire que ne peuvent jouer aucun des autres candidats au rôle de super-puissance mondiale – ni la Russie soviétique, ni la Chine, ni le Japon, ni les pays pétroliers arabes – celle de parler une langue européenne déjà répandue dans le monde entier au travers de l'ancien Empire britannique, le Commonwealth. Cette carte, les dirigeants américains eurent l'intelligence de la jouer très tôt, et les anglais celle de la jouer avec eux. Un exemple suffira ici : lorsque la France, accablée de dettes et au bord de la faillite, envoya Léon Blum négocier, en 1946, une aide économique des États-Unis, une annexe fut introduite à la demande expresse de son interlocuteur, le Secrétaire d'État James Byrnes, aux accords qui octroyaient par ailleurs près de trois milliards de dollars de liquidation des créances de guerre et une avance d'environ sept cent millions de dollars pour le financement du plan français. Cette annexe, apparemment insignifiante, indiquait que les salles de cinéma françaises ne seraient plus tenues à projeter désormais qu'un film français par mois. Cela ne revenait pas seulement à désarmer le cinéma français face à la concurrence américaine mais, au-delà, à ouvrir une voie extraordinairement efficace à la pénétration en France de la langue et de la culture américaines. Depuis trente ans, les succès remportés par le cinéma américain en France et en Europe ont abondamment prouvé l'habileté des négociateurs d'alors. De même que Léon Blum ne semble pas avoir saisi, à l'époque, les conséquences de l'accord qui lui était proposé, de même aujourd'hui, la plupart des Européens paraissent ignorer les liens intrinsèques qui rattachent à leur bonne volonté d'apprentissage de la langue anglo-américaine, leur dépendance croissante, économique aussi bien que politique, à l'égard des États-unis.

Forts de cet «aveuglement», Anglais et Américains mènent depuis trente ans, en Europe et dans le monde, une politique volontariste et coordonnée d'occupation du terrain. Tous les moyens sont utilisés pour rendre la langue anglaise omniprésente : émissions de radio et de télévision, cours de langues émis directement de Londres ou cédés à bas prix à des stations étrangères, aides à la diffusion internationale de productions cinématographiques, politique de promotion intensive de chanteurs anglophones et de diffusion de leurs disques, production massive de livres à bon marché, en anglais ou en traduction, mais évoquant toujours les mythes de la civilisation américaine, etc... Simultanément, de véritables «images de marque» sont élaborées et imposées au public occidental par les voies habituelles de la publicité concernant «l'homme-qui-parle-anglais». Ce sera aussi bien le «cow-

boy» qui porte des «jeans» et auquel s'assimileront de plus en plus tant de jeunes européens qui adoptent cette tenue que le londonien de la «City», habile financier et d'une élégance raffinée, qui lit le *Times*. Reste enfin à faciliter au plus grand nombre possible l'accès à l'étude de la langue anglaise, ce qui se fera par la multiplication des centres d'études de l'anglais, officiels, tels le British Council, ou privés, l'édition de multiples méthodes et manuels, disques, cassettes, bandes, etc... D'un côté donc, l'incitation à apprendre, de l'autre, les propositions d'apprentissage que viennent d'ailleurs relayer de plus en plus, de façon gratuite, les gouvernements eux-mêmes qui inscrivent l'anglais dans les programmes scolaires soit de leur propre chef, soit sous la pression d'une population que l'on a su persuader par les moyens décrits plus haut.

Les États-Unis et l'Angleterre ne sont évidemment pas les seuls pays à mener une «politique linguistique» : l'Allemagne et la France, pour ne citer que ceux-là, en conduisent aussi. Mais le fait est qu'aucune langue ne bénéficie aujourd'hui de circonstances plus favorables ni de moyens plus puissants pour s'imposer que l'anglais. Il ne servirait donc à rien de dénoncer un «impérialisme linguistique», que toute langue cherche naturellement à exercer dans la mesure de ses possibilités, mais il convient de s'interroger plutôt sur les conséquences, à moyen et à long terme, qu'entraîne, pour un ensemble comme la Communauté européenne, la soumission à l'impérialisme actuellement le plus puissant : celui de l'anglais.

CHAPITRE II

LE FRANÇAIS, LANGUE DE L'EUROPE ?

D'après une estimation établie en 1969 pour six pays d'Europe occidentale, la répartition des connaissances linguistiques dans ces pays s'établirait comme suit (en milliers) :

Pays	Allemand	Anglais	Français	Italien	Néerlandais
Belgique	1.400	1.350	5.300	190	3.500
France	3.650	5.200		3.250	
Italie	1.700	2.800	6.100		
Pays-Bas	6.350	5.500	2.200	2.000	
R.F.A.		13.050	6.200	1.250	
Royaume-Uni	3.800		8.200	1.700	
Total	16.900	27.900	28.000	8.390	3.500
en % de la population totale	6,85	11,31	11,35	3,40	1,42

A en croire ce tableau, le nombre d'Européens adultes ayant, en 1969, une certaine connaissance de l'anglais ou du français, comme langues étrangères, était pratiquement égal, ce qui signifie qu'à cette époque, les deux langues avaient encore les mêmes chances de devenir la principale langue de communication en Europe. En dix ans, comme nous l'avons montré dans la première partie de cet ouvrage, les données ont déjà été profondément modifiées de telle sorte que si, partant des pourcentages indiqués ici, on cherche à calculer le nombre d'adultes européens qui, en l'an 2000, auront une connaissance utile des langues étrangères, on obtient des pourcentages très différents. Ce calcul, – qui tient compte à la fois des taux de scolarisation et des courbes d'évolution des choix de langues dans chacun des pays considérés, – place l'anglais largement en tête avec 52 % des Européens. Il serait suivi, à égalité, de l'allemand et du français réunissant chacun 18 % des Européens puis, très loin derrière, de l'espagnol (2 %) et de l'Italien (0,3 %).

Telle serait donc la première conséquence d'une généralisation de l'enseignement de l'anglais en Europe ainsi qu'on la voit aujourd'hui s'opérer et sans même qu'aucune mesure autoritaire vienne l'accélérer. Certes, du fait d'une scolarisation toujours en progrès, le nombre d'Européens capables de s'exprimer en français ou en allemand augmenterait-il sensiblement par rapport à la situation actuelle, mais on n'en trouverait pratiquement plus aucun pour parler les autres langues d'Europe qui, faut-il le rappeler, sont aussi parfois des langues d'une extension considérable au plan mondial.

Dans cette Europe de l'an 2000, ni les Italiens, ni les Espagnols, ni les Danois, ni les Néerlandais ne pourraient plus jamais s'exprimer dans leur langue en dehors de leurs frontières. Les Allemands, les Français (et les Belges, les Luxembourgeois) devraient eux aussi passer le plus souvent par l'anglais qui serait devenu, en fait, ce qu'il prétend déjà être aujourd'hui parfois, la seule langue de communication internationale. Réduites alors au rôle de langues locales, les langues d'Europe tendraient nécessairement à se replier sur elles-mêmes, à s'étioler, ne pouvant plus prétendre à soutenir que des productions culturelles d'intérêt limité. Dans un monde qui, politiquement, culturellement, économiquement, financièrement, n'aura cessé de devenir de plus en plus solidaire, un monde où rien d'important ne se jouera à une échelle inférieure à celle des continents, aucune pensée de quelque envergure ne pourra s'exprimer utilement autrement qu'en anglais. Or l'anglais étant aussi la langue des États-Unis et de la plus grande partie du Canada, l'anglicisation de l'Europe aura nécessairement pour conséquence son rattachement, en tant que satellite, au continent nord-américain.

Mais en disant Europe, nous signifions ici l'Europe occidentale : à l'Est, un processus identique, quoique imposé de façon plus autoritaire, aura peut-être conduit à une russification du reste de l'Europe. On peut alors imaginer sans peine les choix que seraient amenés à faire les pays de l'hémisphère Sud : eux aussi n'auraient plus qu'à opter pour le groupe anglophone ou contre lui, quitte d'ailleurs, dans cette dernière hypothèse, à promouvoir un troisième empire linguistique, arabe par exemple.

Les enjeux, on le voit, sont considérables, même si la fiction que nous venons d'esquisser a peu de chances de se réaliser dans toutes sa rigueur logique. Il est plus que probable, en effet, que d'autres mouvements viendront s'opposer au déroulement linéaire d'une histoire qui, toujours, a plus été menée par les hommes que passivement subie. Le réveil des

nationalités, auquel nous assistons actuellement, l'émergence de nouvelles puissances économiques telles la Chine ou le Japon, les difficultés que rencontrent au contraire les économies occidentales, la résurgence des langues et des cultures africaines, les mutations qui attendent le continent sud-américain, tous ces éléments peuvent, l'heure venue, jouer un rôle déterminant dans l'orientation future de l'humanité. L'option que les nations européennes feraient aujourd'hui pour l'anglais pourrait bien alors n'être qu'un pari perdu. Un pari dont la mise est notre propre identité d'Européens, et l'enjeu la richesse et la puissance politique.

D'aucun alors préconisent une autre solution, celle qui consisterait à choisir le français comme langue de l'Europe. L'exposé le plus précis de cette position nous semble avoir été donné par Jean-François Deniau qui, ayant été longtemps membre de la Commission européenne, sait particulièrement bien de quoi il parle. Après avoir aisément montré quel poids représente, pour la Communauté, l'existence de six langues officielles de travail, et l'énormité des questions que poserait, – lorsque l'Espagne, le Portugal et la Grèce y auront été admis, – l'usage de neuf langues, J.-F. Deniau écrit : «En fait, la solution la plus courageuse et la plus difficile, mais la seule, c'est de décider qu'il y aura désormais une langue de l'Europe pour les travaux intracommunautaires, et une seulement. Décision à longue portée qui impliquerait bien évidemment, au niveau de l'enseignement dans chacun des pays membres, un certain nombre de dispositions correspondantes, cette même langue devenant obligatoirement une première langue étrangère et sa connaissance étant exigée pour l'accès à différentes carrières, notamment à la fonction publique (...) Cette solution unique devrait être le français, d'abord parce qu'il occupe en Europe une position en quelque sorte moyenne, neutre ; et aussi parce qu'il est suffisamment répandu sans être la langue d'une super-puissance mondiale» (1).

Quel francophone ne serait séduit par une telle solution ? Elle aurait en effet pour elle aussi bien le mérite de l'efficacité que celui d'écarter tout risque d'assujettissement de l'Europe à une puissance extérieure. Nous ne saurions pourtant passer sous silence les inconvénients sérieux qu'elle comporte. En premier lieu, nous ne voyons pas comment l'apprentissage obligatoire du français en première langue étrangère pourrait être accepté par l'ensemble des pays concernés. Langue latine, le français

(1) J.-F. DENIAU, *L'Europe interdite*, Paris, Éd. du Seuil, 1977, pp. 258 sq.

a, pour les Allemands, les Danois et les Néerlandais, la réputation d'être une langue difficile. Encore que nous pensons (voir plus loin, chapitre 6) que ce genre de qualification n'ait guère de sens, le fait est que la plupart des Européens du Nord se sentiront défavorisés par le choix du français. A l'inverse, certains pays comme le Portugal, dont l'économie est tournée vers l'Atlantique, pourraient, bien que Latins, préférer encourager l'apprentissage de l'anglais chez leurs nationaux. Tous enfin, à l'exception des francophones, se sentiront évidemment frustrés de ne pouvoir employer que le français dans les rencontres communautaires.

D'un point de vue plus général, le français devenant la première langue obligatoire, l'anglais, dont nul ne saurait nier l'importance actuelle au plan mondial, deviendrait de fait la seconde langue obligatoire. Ainsi se retrouverait posée la question du maintien des autres identités culturelles en Europe. Mis à part l'allemand, que pourraient continuer d'apprendre, en deuxième langue, francophones et anglophones, des langues aussi importantes par leur diffusion mondiale que l'espagnol et le portugais n'auraient plus aucune chance d'être apprises par un nombre significatif d'Européens, tandis que l'italien, le néerlandais, le grec et le danois ne seraient évidemment plus que des langues à usage interne. Les conséquences d'une telle situation ne seraient pas seulement graves pour les citoyens des pays dont les langues ne seraient pratiquement plus enseignées mais pour tous les Européens. Il en résulterait en effet une perte considérable du niveau culturel et comme une dissolution du sentiment européen. Pourquoi Danois et Italiens se sentiraient-ils solidaires si toute communication directe leur était pratiquement interdite, s'ils devaient vivre dans l'ignorance réciproque de leurs cultures et de leurs histoires ? Comment, surtout, les Européens pourraient-ils maintenir une ouverture nécessaire au reste du monde si la majeure partie de leurs facultés d'étude de langues étrangères étaient absorbées par celle du français et de l'anglais, réputés obligatoires ? Qui apprendrait encore le russe, l'arabe, sans parler du japonais ou du chinois dont l'importance ne devrait cesser de croître au cours des prochaines générations ?

Qu'il s'agisse de l'anglais ou du français, voire de l'espéranto, la solution d'une langue unique de communication en Europe, malgré les avantages incontestables qu'elle présente, nous paraît finalement plus dangereuse qu'utile, plus inquiétante que souhaitable.

CHAPITRE III

OÙ EST BABEL ?

Le problème auquel nous sommes affrontés renvoie inévitablement à quelques-unes des plus anciennes questions qui se posent à l'humanité : quelle est l'origine du langage ? pourquoi les langues sont-elles si diverses et si nombreuses ? comment parvenir à faire communiquer les hommes entre eux, condition nécessaire du progrès et de la paix ? Certes nous n'en sommes plus aujourd'hui à laisser ces problèmes à la sagacité des philosophes et des théologiens. Ethnologues et linguistes ont commencé de les explorer et d'esquisser quelques bribes d'explication. Nul, en revanche, n'a encore proposé d'autre solution au problème de la communication internationale que l'adoption par tous d'une langue unique, langue «neutre», *lingua franca* qui, sans se substituer à la langue maternelle, constituerait son indispensable complément. Plutôt que de faire appel à une langue déjà parlée par certains peuples, beaucoup ont pensé plus réaliste et plus commode à la fois de proposer une langue dite artificielle. On éviterait alors tout risque de susceptibilité nationale ou d'assujettissement à quelque puissance que ce soit. On pourrait de plus imaginer une langue dont les structures et les vocables obéiraient à une stricte logique, ne laissant place à aucune ambiguïté et ne présentant à l'apprentissage aucune difficulté majeure. Ainsi, dit-on, serait contrecarrée la «malédiction de Babel».

En refusant la solution de la langue unique pour l'Europe, nous avons bien conscience d'aller à l'encontre de la plupart des idées reçues et de nous opposer particulièrement à ceux qui, visant en réalité le même but que nous, s'efforcent de propager la connaissance de l'espéranto. «C'est la babélisation de l'Europe que vous préconisez», nous dit-on, ce qui, en d'autres termes, signifie que nous voudrions maintenir l'Europe sous cette fameuse «malédiction».

Il est vrai que, dans l'opinion générale, la «dispersion» des langues opérée, selon le récit biblique, à Babel est estimée correspondre à un châtiment divin. Il n'y aurait eu à l'origine qu'une seule langue et ce serait pour empêcher l'humanité de se liguer unanimement contre lui que Dieu aurait jeté la confusion entre les bâtisseurs de la fameuse tour

dont le sommet devait atteindre le ciel. S'il fallait suivre cette interprétation, la première conclusion que devraient en tirer les croyants serait certainement d'estimer «diabolique» toute tentative d'aller contre la volonté divine et de reconstituer cette langue unique. Ce serait donc justement aux partisans de l'espéranto ou de toute autre langue «artificielle» que nous pourrions retourner l'accusation de reconstituer «Babel». N'est-il pas significatif d'ailleurs de noter que «l'artificiel» fait précisément partie des éléments dénoncés par la Bible à propos de cette tour pour laquelle la brique tenait lieu de pierre et le bitume de mortier (Gen. XI, 3) ?

Mais au-delà d'une contestation d'ordre théologique, c'est l'interprétation même de l'épisode qui nous semble devoir être mise en question. L'image d'un Dieu susceptible et jaloux de la puissance acquise par sa création cadre mal avec le reste de la révélation biblique. La cohérence interne, principe de base de toute exégèse, conduit au contraire à se demander en quoi l'action divine à Babel est aussi et d'abord un acte salvateur pour l'homme. Il apparaît alors que le projet insensé de Babel ne se limitait pas à la construction d'une tour mais aussi d'une ville gigantesque (Gen. XI, 4). Bien plus que le Créateur, c'est l'homme, dans sa personnalité individuelle, qui était menacé de destruction, comme le montre d'ailleurs toute l'histoire. La ville, qui arrache l'homme à sa terre, l'oblige à se soumettre à tout un ensemble de contraintes sociales et administratives, l'écrase dans l'anonymat et la paradoxale solitude qu'impose le voisinage d'individus trop nombreux pour qu'ils puissent se connaître, la ville nous semble bien symboliser ici ce qu'aujourd'hui nous appelons le totalitarisme ou ce qu'on appelait jadis la tyrannie. Un monde dont tous les habitants parleraient la même langue ne serait-il pas en effet constamment menacé par la volonté de puissance de quelque idéologie ou de quelque individu devant lesquels ne se dresserait nul obstacle ? Pour ne prendre qu'un exemple, que serait-il advenu si un homme comme Hitler avait pu exercer sa fascination non seulement sur la nation allemande mais sur tout l'univers ? Dans une telle perspective, la «confusion» ou la «dispersion» des langues nous semble bien plus correspondre à une garantie de survie pour l'humanité qu'à un châtiment. Plus exactement, une humanité paradisiaque, où nulle force mauvaise ne s'exercerait, pourrait utiliser au mieux la force merveilleuse que lui aurait conféré l'usage d'une langue unique. La nôtre au contraire, où s'affrontent toutes les convoitises, ne subsiste que par le jeu de ses contradictions.

Ces considérations ne signifient évidemment pas que, par on ne sait quel «fondamentalisme», nous estimerions condamnable toute tentative visant à faciliter la communication entre nations et groupes linguistiques. Nous pensons bien au contraire que l'objectif de la compréhension internationale est l'un des plus nobles que puisse se fixer l'humanité d'aujourd'hui. La préoccupation qui sous-tend notre recherche est de ne pas sacrifier à cette intercompréhension les richesses personnelles des individus et les valeurs propres à chacune des cultures. Aussi bien la seule voie possible et souhaitable nous paraît-elle passer par un développement sans cesse acru de l'éducation, par la mise en valeur des diversités culturelles et donc par l'encouragement actif à l'étude des langues vivantes. Nous admettrons bien volontiers que l'étude de l'espéranto ou l'utilisation de quelque autre système de communication, – y compris par exemple de la traduction automatique que laisse entrevoir un développement probable des possibilités de l'informatique, – puisse constituer d'utiles raccourcis. Ils ne sauraient pourtant se substituer purement et simplement aux chemins plus sinueux qui, pour rencontrer l'autre, passent par l'étude de sa langue. Les autoroutes permettent de traverser rapidement un pays, mais ce n'est qu'en empruntant les voies intérieures qu'il est possible de le connaître vraiment.

CHAPITRE IV

SUFFIT-IL DE COMMUNIQUER POUR SE COMPRENDRE ?

En étudiant les différents systèmes éducatifs européens, nous avons pu constater la priorité généralement accordée aux finalités pratiques de l'enseignement des langues vivantes sur toutes les autres. Même si aucun programme n'omet de mentionner quelques généreuses considérations sur le rôle que joue l'étude des langues dans la «construction de la personnalité» de l'enfant et dans sa «formation humaniste», l'accent est principalement porté sur le rôle d'instrument de communication que les langues étrangères sont censées jouer au bénéfice de l'élève qui aura plus tard à les utiliser dans sa vie professionnelle. En confirmation de cette analyse on peut rappeler ici que les langues les plus enseignées et aussi les plus demandées par le public ne sont pas celles des voisins naturels mais celles qui semblent actuellement les plus utilisées dans les communications internationales, techniques et commerciales notamment. C'est ainsi que, mis à part le cas des pays plurilingues (Luxembourg, Irlande et aussi Belgique), qui ont leurs propres raisons d'inscrire certaines langues au programme de leurs enseignements, les systèmes éducatifs européens se caractérisent par la confiance qu'ils font à l'anglais, en tout premier lieu, puis au français et à l'allemand.

On n'est donc pas étonné de constater que les objectifs habituellement fixés aux enseignements de langues tournent essentiellement autour de la notion de «communication». Ce que les élèves – ou leurs parents – attendent, ce qu'il faut leur donner c'est, aussi rapidement que possible, la capacité de comprendre et celle de s'exprimer par oral. Le développement des techniques audio-visuelles et audio-orales a encouragé une fixation sur cette communication pratique jugée à la fois plus attrayante et plus utile que la façon, excessivement littéraire, dont on enseignait jadis les langues vivantes.

Sans vouloir évidemment prôner un quelconque «retour en arrière», nous croyons, avec d'ailleurs un nombre sans cesse croissant de linguistes, que l'heure est venue de s'interroger sur la confiance presque

aveugle que le public accorde maintenant aux «laboratoires de langues» et sur «l'utilitarisme» des formations linguistiques.

Qu'apprend-on, en effet, dans un laboratoire de langues et que cherche-t-on le plus souvent à apprendre aux élèves ? A comprendre à l'audition un certain nombre de phrases simples, à les répéter, à acquérir ainsi progressivement une certaine aisance pour réagir dans la langue étrangère à une série de stimulations. A l'inverse des anciennes méthodes, qui pouvaient conduire l'élève à lire dans le texte Goethe, Dante ou Shakespeare sans qu'il soit capable de demander son chemin à Londres, à Rome ou à Bonn, celle-ci pouvait, à la limite, produire de nouveaux analphabètes : capables de s'exprimer assez bien dans des situations courantes mais aucunement de lire un texte littéraire ou d'écrire une lettre.

Il ne s'agit là, bien sûr, que de caricatures et nous n'oublions pas que l'ensemble des programmes d'aujourd'hui suit une séquence à quatre termes : «comprendre, parler, lire, écrire». Il n'empêche que dans de très nombreux cas, les élèves ne dépassent guère le stade du second terme. L'initiation à la lecture interviendra, relativement souvent, au travers d'extraits de presse, réécrits d'ailleurs et simplifiés en général. Quant à l'écrit, force est de reconnaître que rares sont les formations qui y parviennent véritablement. A supposer même que toute la séquence soit observée, il s'agira presque toujours d'une langue dite utile : celle qui permet de demander son chemin, de prendre un repas dans un restaurant, d'écrire un curriculum vitae ou de rédiger une lettre commerciale. La question se pose, dans ces conditions, de savoir s'il ne vaudrait pas mieux, pour atteindre les mêmes résultats avec moins de peine et plus d'efficacité, enseigner l'espéranto ou quelque autre langue artificielle qu'adopteraient un certain nombre de pays voisins. Ainsi que nous l'avons montré plus haut, en effet, le passage par les langues vivantes ne s'impose que s'il s'agit, au travers de ces langues, de rencontrer en profondeur les peuples qui les parlent. Pour une simple communication pratique, l'espéranto suffit sans doute et il a pour lui l'avantage supplémentaire d'ouvrir d'un coup la communication non pas avec un seul pays mais avec tous les espérantistes du monde, quelle que soit leur langue d'origine.

Il faut dire un mot enfin des deux types de compétence linguistique que l'on désigne couramment par les termes de compétences active et passive. Est dite active, parce que supposant une production de la part du sujet, la capacité de parler ou de rédiger dans une langue. Est passive la

connaissance d'une langue qui ne permet que de la comprendre, à la lecture ou à l'audition. Or, dans la séquence déjà citée, il n'est pas tenu compte de la différence entre ces deux types de compétence : on pourrait alors imaginer une autre organisation des objectifs où «lire» succéderait à «comprendre» et «écrire» à «parler». Il semble en effet que la compréhension, tant auditive que visuelle, s'acquière beaucoup plus rapidement que la faculté de produire une formulation, orale ou écrite, dans une langue étrangère. Il serait donc assez logique de placer un accent prioritaire sur le «comprendre», même s'il ne saurait être question de perdre de vue la nécessité de communiquer (1). Il en résulterait un double avantage : d'une part, serait de nouveau mis en évidence le but premier de l'étude des langues étrangères, qui est de comprendre l'autre, d'entrer dans sa façon de vivre et de voir, de «sym-pathiser» avec lui (2) ; d'autre part il deviendrait possible, pour un très grand nombre d'élèves, d'apprendre plusieurs langues de façon passive sans qu'il soit nécessaire d'alourdir les horaires. Comme l'a montré G. Thiele-Knobloch (3), ce pourrait être pour l'Europe la chance la plus sûre si, chaque Européen possédant une connaissance passive de trois langues ou davantage, chacun pouvait être assuré de comprendre un grand nombre d'Européens et d'être compris par eux, tout en pouvant s'exprimer, le plus souvent, dans sa langue maternelle. Une telle situation favoriserait évidemment l'intensification des échanges tandis que, grâce à un jeu de motivations de plus en plus puissantes, on verrait très probablement un nombre beaucoup plus important de personnes atteindre, sinon au cours de leurs études, du moins dans leur vie d'adulte, un niveau de compétence active en plusieurs langues.

(1) Cf. H. Portine, *La notion de communication dans l'enseignement des langues*, dans *Bulletin de linguistique appliquée et générale*, 1977, n° 5, pp. 59-74.

(2) D. von Ziegesar, *Friedenspädagogische Lernziele im Fremdsprachenunterricht*, dans *Linguistische Berichte*, 1976, n° 44, pp. 76-87.

(3) Voir en Annexe les «thèses» de M^me^ G. Thiele-Knobloch.

CHAPITRE V

EXISTE-T-IL DES LANGUES UTILES ?

Dans la plupart des pays européens, c'est à l'âge de 10 à 12 ans, c'est-à-dire lorsqu'il entre dans le cycle secondaire, que le jeune élève commence l'étude d'une première langue étrangère. Parfois, – c'est le cas au Danemark, au Luxembourg, aux Pays-Bas et pour une part en Belgique, – le choix de cette première langue lui sera imposé. Ailleurs, il disposera d'un éventail, au moins théorique et plus ou moins large, de langues entre lesquelles il devra faire une option. Selon quels critères ? A cet âge il sera évidemment bien rare que l'élève ait déjà la possibilité d'exprimer par lui-même des préférences motivées. Ce sont donc toujours les adultes, soit les parents, soit les éducateurs, qui choisiront pour lui.

Parmi les quatre pays où la première langue vivante est imposée d'autorité aux élèves, deux sont multilingues : le Luxembourg et la Belgique. Pour des raisons qui tiennent presque autant à l'histoire qu'à la géographie, les jeunes Luxembourgeois apprennent successivement l'allemand et le français. Les Belges de langue néerlandaise étudient obligatoirement le français, langue nationale de leur pays au même titre que le néerlandais, ce qui semble parfaitement logique. Or la réciproque n'est pas vraie en ce sens que les Belges de langue française n'apprennent pas, – n'apprennent plus, – obligatoirement le néerlandais. Cette dissymétrie est profondément révélatrice pour le sujet qui nous préoccupe dans ce chapitre. Alors qu'en effet la connaissance du français apporte aux jeunes néerlandophones l'ouverture sur un vaste univers de près de 100 millions d'hommes, celle du néerlandais ne semble pas vraiment «utile» à un grand nombre de francophones qui pensent plus «rentable» d'étudier l'anglais. Cette analyse est confirmée par l'examen des choix opérés par les autorités danoises et néerlandaises : dans les deux cas, la langue obligatoire est l'anglais avec de plus, aux Pays-Bas, l'obligation d'étudier pendant un an au moins le français.

On ne saurait s'étonner dans ces conditions de voir, là où il existe une possibilité de choix, la plupart des parents orienter leurs enfants vers

l'étude du français, dans les pays anglophones, et de l'anglais dans les autres.

Cette situation ne manque pas d'inquiéter les professeurs d'anglais eux-mêmes qui, non seulement voient les effectifs de leurs classes enfler au point de devenir peu maîtrisables, mais surtout redoutent, comme ils disent en France, de n'être plus que les O.S. (les ouvriers spécialisés, catégorie la plus basse chez les ouvriers d'usines) de l'enseignement des langues vivantes. Ce sont eux, principalement, qui sont touchés par la demande d'une pure compétence de communication pratique que nous dénoncions au chapitre précédent. Veulent-ils ouvrir leurs élèves à la civilisation britannique ou américaine, les initier tant soit peu à quelques grands auteurs, ce n'est pas ce qu'on leur demande !

A l'inverse, les professeurs de français, en Allemagne et en Italie, d'allemand, en Grande-Bretagne et en France, d'espagnol, d'italien, de russe et des autres langues tiennent tout naturellement à faire valoir pour eux aussi l'argument d'utilité. Or tous, y compris ceux qui enseignent des langues de très faible diffusion, y parviennent assez aisément. L'un mettra en évidence la puissance économique des pays dont il enseigne la langue, l'autre leur rayonnement culturel, l'un fera valoir le nombre de personnes qui utilisent cette langue dans le monde, l'autre l'intérêt qu'il y a à connaître une langue que très peu de gens apprennent, etc. En fin de compte il apparaîtra, et cela nous semble parfaitement admissible, que toute étude de langue, quelle qu'elle soit, est utile.

Il résulte de cette conclusion qu'aucune langue ne peut faire état de son «utilité» pour justifier qu'on l'apprenne, elle plutôt qu'une autre. Lorsque, d'ailleurs, on dit qu'une langue est utile, n'omet-on pas trop souvent de préciser à quoi et à qui ? Le néerlandais peut être plus utile à tel agriculteur français que l'espagnol, même s'il habite le Sud-Ouest, le danois peut être plus utile à tel marchand allemand que le français, etc. Mais justement, lorsqu'il commence ses études secondaires, le jeune français ou le jeune allemand ne sait pas encore ce qui lui sera effectivement utile dans sa vie professionnelle ni même dans sa vie de loisirs. La seule chose qui le préoccupe vraiment, c'est de savoir quelle langue lui sera la plus utile pour ses études mêmes, autrement dit dans laquelle il aura les meilleures chances de réussite. Ce sont alors de toute autres raisons qui pourront motiver son choix : des ascendances familiales qui lui font désirer apprendre telle langue ou même apprendre mieux une langue qu'il connaît déjà ; l'attrait ressenti pour tel peuple ou tel pays ; ou bien encore, plus prosaïquement, – mais nous allons y

revenir, – l'impression qu'il pourra, sans trop de difficultés, réussir dans l'étude de telle langue

A supposer que l'élève puisse ainsi choisir, pour des raisons qui lui seraient propres, entre des langues très diverses, y aurait-il lieu de craindre parfois qu'il ne se lance dans une étude «inutile» ? Nous croyons alors pouvoir affirmer qu'il n'y a finalement pas de langues inutiles. Mais surtout nous croyons essentiel que l'on évite absolument de définir une langue par sa prétendue «utilité» commerciale ou autre : dira-t-on, en effet, que la valeur d'un peuple se mesure sur son P.N.B. (Produit National Brut) ? Ce ne sont pas là, aurait dit Pascal, choses du même ordre.

CHAPITRE VI

IL N'Y A PAS DE LANGUES FACILES

Nous aurions pu, parlant de l'«utilité» des langues, évoquer un aspect cher aux parents et aux éducateurs, celui de la valeur «formatrice» des langues. Il ne s'agit là, en effet, que d'un aspect, parmi d'autres même s'il est apparemment plus noble, de l'utilité que l'on s'accorde à reconnaître à l'étude de telle ou telle langue. C'est un sujet d'autant plus délicat et générateur de controverse qu'il ne peut aisément être circonscrit. De quelle formation s'agit-il ? pour quel enfant ? dans quel but ? Et n'existe-t-il pas une espèce de jansénisme de l'éducation qui tendrait à laisser croire qu'une formation est d'autant plus efficace qu'elle est plus pénible pour l'élève ?

Aussi bien croyons-nous plus urgent de centrer notre réflexion sur un autre point qui souvent intervient, de façon parfois positive et parfois négative, dans les choix d'études de langues. Ce qui attire très légitimement l'élève, avons-nous dit, c'est de savoir qu'il pourra réussir dans son étude et obtenir de «bonnes notes». Une enquête menée récemment en Allemagne fédérale a montré l'importance de ce facteur pour la répartition des choix des élèves entre l'anglais et le français. Il est apparu en effet que, statistiquement parlant, les élèves d'anglais obtenaient en général de bien meilleures notes que ceux de français. Dans un pays où l'accès à l'Université est soumis au «numerus clausus», on comprend que les élèves et leurs parents hésitent à s'engager dans des études qui risqueraient de leur coûter, à quelques points près, leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Inversement, certaines langues, réputées faciles dans certains pays, ont souffert de l'espèce de mépris dans lequel les tenaient les bons élèves et plus généralement les classes intellectuellement favorisées de la société. C'est ainsi que l'espagnol et l'italien, langues cousines du français, ont longtemps été et sont encore souvent aujourd'hui tenues, en France, pour des langues secondes dans tous les sens du mot : secondes car elles ne méritaient pas d'être choisies dès la sixième, et secondes surtout parce qu'un bon élève se devait de leur préférer plutôt l'allemand ou le russe.

L'argument de la facilité apparaît donc comme l'exemple même de l'arme à double tranchant. Il attire, d'une part, l'élève normalement désireux de réussir, mais il repousse, d'autre part, celui qui redoute ou bien d'être pris pour un paresseux, ou bien de se trouver avec des paresseux ou de mauvais élèves. D'une façon générale, l'effet négatif semble être plus fort que celui d'attraction. En tous pays, les langues considérées comme difficiles sont aussi celles qui sont apprises par les «élites» ou qui se croient telles. Une hiérarchie s'établit ainsi entre les langues qui, des plus «difficiles» aux plus «faciles», se répartissent sur une échelle souvent confondue avec celle des langues les plus «formatrices», jusqu'aux moins «utiles». Il ne reste plus alors aux familles qu'à déterminer les choix qu'elles font pour leurs enfants en adoptant les langues situées sur ces échelles à une hauteur comparable à celle qu'elles occupent dans la hiérarchie sociale.

Or il est étonnant de constater que tout ce processus, générateur d'une sorte de «racisme» entre langues, repose sur un postulat non vérifié : qu'il y aurait des langues faciles et des langues difficiles.

La prudence ici nous impose de limiter notre argumentation au champ des langues indo-européennes qui seules concernent directement les Européens. Cette réserve faite, il nous semble rigoureusement impossible de prouver qu'il existe des langues vraiment faciles. Nul ne saurait bien sûr contester les facilités d'approche dont bénéficient, pour les latins, les langues latines, pour les anglo-saxons les langues de même famille et ainsi de suite. Mais une fois cette évidence reconnue, qui pourrait dire que l'espagnol présente moins de subtilités et d'embûches pour un Français que l'anglais ? Inversement l'on a parfois trop tendance à exagérer certaines difficultés de surface qui peuvent couvrir un système linguistique relativement simple. Le cas de l'hébreu est particulièrement significatif puisque, longtemps considéré, du fait de son alphabet, comme le symbole même de l'incompréhensible, il est appris chaque année par des milliers de personnes qui parviennent à le maîtriser tout aussi bien qu'une autre langue.

Lorsqu'il s'agit de présenter une langue, quelle qu'elle soit, l'honnêteté impose de reconnaître qu'il n'est jamais facile d'apprendre une langue étrangère. Si proche puisse-t-elle paraître de celle de l'apprenant, une langue est toujours l'expression d'une autre façon d'être au monde. Son étude constituera toujours une espèce d'agression contre l'identité de celui qui l'aborde. Il devra entendre et produire d'autres sons que ceux auxquels il est habitué, organiser différemment sa pensée, adhérer à

d'autres valeurs, hériter d'une autre culture, bref il devra devenir autre sans pour autant cesser d'être lui-même, c'est-à-dire sans oublier sa propre langue. C'est là que réside toute la valeur de l'étude des langues étrangères et c'est pourquoi elle ne saurait être réduite au simple apprentissage de recettes de communication pratique. S'il ne s'agissait que de permettre aux élèves de se «débrouiller» dans quelques situations élémentaires, on pourrait dire que toutes les langues sont faciles. Mais dès lors que l'objectif que l'on se fixe consiste à vraiment comprendre l'autre, à le rejoindre dans son univers propre, toutes les langues demandent effort et ne s'acquièrent que difficilement.

CHAPITRE VII

LA RESPONSABILITÉ DES GOUVERNEMENTS

En matière d'éducation, et notamment d'enseignement des langues vivantes, la responsabilité des gouvernements nationaux est considérable. A notre époque en effet, et quelle que puisse être, en certains pays, l'importance de l'enseignement privé, tous s'accordent à reconnaître à l'État aussi bien un droit qu'un devoir de veiller à l'instruction des citoyens. C'est à lui aussi que revient la charge de préserver et de développer le patrimoine culturel de la nation, de garantir à toutes les communautés qui la composent les libertés fondamentales et de favoriser entre elles un dialogue constructif et facteur d'harmonie. Ainsi les pouvoirs publics ont-ils à la fois à veiller à la préservation, au développement, au rayonnement des langues parlées dans les pays dont ils assurent le gouvernement et à procurer aux citoyens de ces pays la faculté d'étudier s'ils le désirent les langues dont la connaissance peut leur être nécessaire, utile ou même seulement agréable. Il faut encore aller plus loin : puisque, par la volonté même des peuples, les barrières dressées aux frontières tendent de plus en plus à s'abaisser, la responsabilité des gouvernements ne porte plus seulement sur les citoyens mais aussi sur les étrangers qui, pour une durée plus ou moins longue, viennent s'installer dans le pays : à eux aussi doit être reconnu le droit de parler leur langue et, en même temps, d'apprendre la langue du pays qui les accueille et de bénéficier de ses richesses culturelles.

Dans un livre récent (1), Michel Bruguière a bien montré que tous les gouvernements, qu'ils le reconnaissent ou non, ont une politique de préservation, de défense et même d'expansion des langues nationales. Est-ce parce qu'ils ont inventé le mot «chauvinisme» que les Français en sont plus fréquemment accusés que d'autres ? Le fait est pourtant que tout responsable politique, de quelque pays que l'on veuille, faillirait à sa mission s'il se désintéressait du devenir de sa langue ou de celles qui illustrent sa nation. C'est pourquoi les pouvoirs publics s'attachent très normalement à créer et à entretenir des académies, des sociétés d'écri-

(1) M. Bruguière, *Pitié pour Babel*, Paris, Nathan, 1977.

vains, des institutions universitaires chargées de veiller sur les langues, de les enrichir et de les adapter à l'évolution du monde. Ils ont aussi la préocupation de soutenir et de développer des organismes ou des structures dont la mission est d'assurer un enseignement aussi répandu que possible des langues nationales dans les pays étrangers. On citera ici, bien sûr, tant le British Council que le Goethe Institut ou l'Alliance française, organismes au demeurant fort divers dans leurs conceptions et leurs modes de fonctionnement. Mais on notera aussi que c'est le rôle de tout conseiller culturel auprès d'une Ambassade que de promouvoir le rayonnement de sa langue et de sa culture, qu'il existe pour pratiquement toutes les langues des associations d'enseignants agissant au niveau international, qu'on ne connaît pas, enfin, d'exemple d'un gouvernement qui se soit systématiquement refusé à aider, financièrement ou par l'envoi d'enseignants, l'implantation ou le développement d'un enseignement de sa (de ses) langue(s) à l'étranger. Sur cet aspect de leurs responsabilités au moins, la prise de conscience des gouvernements est largement faite et suivie d'effets.

En ce qui concerne l'Europe, nous arrivons même à un moment de l'histoire où l'unité interne des États est suffisamment affermie pour qu'il soit non seulement possible mais également souhaitable de porter attention aux langues régionales ou locales. Elles aussi appartiennent au patrimoine culturel dont le gouvernement doit assurer la préservation et l'enrichissement. En ce sens donc elles relèvent, pour leur renaissance, leur développement et leur rayonnement, de la responsabilité des pouvoirs publics aussi bien nationaux que locaux. Il appartient ainsi aux gouvernements de créer et d'entretenir des instituts d'enseignement ou de recherche pour ces langues de même que, lorsqu'ils le jugent opportun, d'en organiser l'enseignement dans les écoles. Encore faut-il établir ici deux distinctions au moins : l'une qui porte sur ces langues elles-mêmes, l'autre sur les objectifs que l'on peut assigner à leur enseignement. Parmi les langues parlées régionalement dans un pays donné, il peut s'en trouver qui soient les langues nationales d'autres pays : ce sera le cas chaque fois que, pour des raisons historiques, une minorité ethnique aura été intégrée à un territoire voisin : Danois en Allemagne, populations alémaniques, slovènes, ou francophones en Italie, etc. Les problèmes posés par l'existence de ces authentiques «minorités linguistiques» ne nous semblent pas pouvoir être confondus avec ceux des populations qui ne revendiquent que le droit de renouer avec une ancienne culture et d'user d'une langue proprement régionale

ou locale. Dans ce dernier cas, la responsabilité des États ne relève que de leurs options de politique intérieure et nulle instance internationale ne saurait intervenir en ce domaine. On peut seulement dire que, chargé d'assurer à tous les citoyens d'égales possibilités d'épanouissement dans des enracinements variés du point de vue ethnique, culturel, géographique, linguistique, tout gouvernement se doit d'assumer, dans toute la mesure du possible, la réalité d'une nation qui ne se compose pas seulement d'individus mais de groupes et de communautés. A chacun d'évaluer le moment où la situation interne du pays dont il assure l'unité permet de faire droit à des revendications locales. En tout état de cause, l'enseignement de ces langues «proprement locales» servira des objectifs essentiellement culturels, leur connaissance n'étant en général pas nécessaire à l'établissement de liens de communication entre des populations qui manient parfaitement les langues nationales dans lesquelles, d'ailleurs, elles ont été scolarisées. Ceci se traduit en particulier par le fait que l'étude des langues régionales ou locales n'intéresse pratiquement que des individus issus de ces régions.

S'agissant enfin des langues étrangères, il existe à notre avis un véritable devoir des gouvernements, vis-à-vis de leurs peuples aussi bien qu'à l'égard de la communauté internationale, d'en promouvoir l'étude et d'en assurer l'enseignement. Ce devoir nous semble être corrélatif du droit que nous avons reconnu appartenir à tout groupe social de sauvegarder sa culture, de la développer et donc aussi de s'exprimer dans sa langue, ainsi que de la responsabilité qui incombe aux gouvernements de défendre ces droits face à la communauté internationale. Comme en témoignent d'ailleurs les libellés de maints acords culturels bilatéraux, tout pays qui entretient avec un autre des rapports d'amitié et de coopération a le droit de demander à ce dernier qu'une place, plus ou moins proportionnelle à celle qu'il tient dans l'ensemble des relations internationales de ce pays, y soit faite à l'enseignement de sa ou de ses langues. Lors même, d'ailleurs, que tel ou tel de ses partenaires ne le lui demanderait pas, c'est évidemment l'intérêt d'un pays que d'assurer sur son territoire l'enseignement des langues des peuples avec lesquels il entretient, ou espère entretenir bientôt, des relations directes. De ces considérations générales, et quelque peu utopiques, il convient de dégager des conséquences pratiques.

Dans aucun pays, et pour aucun citoyen, l'étude des langues étrangères ne peut être considérée comme secondaire ou superflue. Ce serait en effet se condamner à la mort par asphyxie, à notre époque en par-

ticulier, que de négliger l'importance des contacts de tous ordres avec l'étranger. Dans la Communauté européenne, qui a inscrit au nombre de ses objectifs essentiels la libre circulation des personnes et notamment des travailleurs, tout citoyen a le droit d'attendre de son gouvernement qu'il lui offre la possibilité d'étudier, dès l'école, les langues étrangères. A quoi lui servirait, en effet, de disposer du droit de s'établir en un autre pays de la Communauté s'il ne connaissait d'autres langues que la sienne ?

Tout pays qui, volontairement, limiterait chez lui l'enseignement des langues étrangères à seulement une ou deux langues, fussent-elles extrêmement répandues sur la planète, ne pourrait compenser cette faiblesse que par deux attitudes : ou bien en se repliant craintivement sur lui-même, ce qui le conduira bientôt à ne plus être que le satellite d'une plus grande puissance, ou bien, au contraire, s'il en a les capacités, en s'imposant sur la scène internationale avec l'arrogance proprement impérialiste de qui peut obliger ses «clients» à se soumettre à ses exigences, y compris linguistiques. Dans le premier cas, le refus de diversifier l'enseignement des langues conduira à une perte de confiance en sa propre langue nationale ; dans le second, il justifiera un mépris des autres peuples et des autres langues, en même temps que l'exaltation sans limites de sa propre langue et donc de sa propre puissance.

Puisque, bien évidemment, chaque individu ne peut apprendre qu'un nombre limité de langues étrangères alors que l'on peut supposer relativement important celui des nations avec lesquelles chaque peuple entretient des relations directes, c'est à l'échelle nationale qu'il faut considérer le problème de la diversification de l'enseignement des langues. Dans l'idéal, il conviendrait sûrement que le nombre de citoyens actifs en mesure de manier telle ou telle langue soit proportionnel à la part que représentent les peuples qui parlent ces langues dans l'ensemble des relations internationales du pays. Il appartient donc aux gouvernements à la fois d'assurer, sur tout le territoire, la mise en place des enseignements nécessaires, de veiller à l'information complète et objective des élèves appelés à choisir entre un nombre relativement important de langues et d'encourager l'option faite par ceux d'entre eux qui se tournent vers les langues les moins habituellement choisies. C'est à ces trois conditions seulement qu'un peuple, déjà décidé à conduire une politique de diversification des enseignements de langues et à lui attacher du prix, parviendra, en l'espace de quelques générations scolaires, à disposer en son sein d'un nombre suffisant de citoyens instruits à la

pratique des diverses langues qui lui sont nécessaires pour qu'il soit à même de jouer un rôle positif et significatif sur la scène internationale.

La réalité, telle que la fait apparaître l'examen dont rend compte la première partie de cet ouvrage, est fort éloignée des idéaux que nous venons d'énoncer. Dans bien des cas encore, les responsables ne voient dans l'enseignement des langues qu'un luxe réservé aux élèves les mieux doués. Des centaines de milliers de jeunes Européens peuvent aujourd'hui satisfaire entièrement à l'obligation scolaire sans apprendre de langue étrangère ou en n'en recevant qu'un enseignement superficiel, plus vite oublié qu'il n'aura duré. Comme on l'a vu, la première langue enseignée dans les pays anglophones, – mais à titre purement optionnel, – est le français. Partout ailleurs, l'anglais semble être la seule langue assez largement proposée pour que l'on puisse parler à son sujet d'une véritable démocratisation de l'enseignement. Toutes les autres langues risquent de n'être bientôt plus proposées qu'à une élite intellectuelle ou sociale, – mais les deux vont souvent de pair, – dont le nombre va s'amenuisant au fur et à mesure que s'accroît la masse des savoirs dont l'intégration s'impose dans les programmes scolaires. De moins en moins nombreuses, en effet, sont les filières où plus d'une langue étrangère est inscrite au programme, et encore ne s'agit-il pas toujours d'une langue moderne. En outre, si l'on compare le nombre d'heures de cours actuellement réservé à l'étude des langues étrangères à celui qui leur était consacré voici dix ou quinze ans, la chute est pratiquement générale et approche les 50% ! Dans tous les programmes, c'est d'abord au détriment des langues vivantes que l'on a renforcé ou introduit les enseignements de mathématiques, de sciences, d'économie ou de technologie. Nous ne contestons pas l'utilité de ces matières, mais force nous est de constater que dans leurs choix les planificateurs de l'éducation agissent le plus souvent comme si l'étude des langues ne tenait à leurs yeux qu'une place mineure, pour ne pas dire superflue, dans la formation des jeunes Européens. Nous croyons avoir montré l'anachronisme de cette attitude.

Parlant de planification, il convient de revenir sur la question du nombre de langues proposées au choix des élèves. Il est incontestable que des progrès théoriques ont été accomplis en ce domaine par plusieurs pays depuis une dizaine d'années. Il n'est pas moins certain que des reculs doivent aussi être constatés chez d'autres. Notre but n'étant ni de décerner des satisfécit, ni de mettre quiconque au pilori, on nous permettra de n'avancer que quelques idées générales. L'économie des

moyens étant une des contraintes permanentes de tout service public et la force d'inertie l'une des caractéristiques les plus certaines des comportements de masse, ces deux pesanteurs se conjugent évidemment pour entraver durablement les plus audacieux efforts de diversification des enseignements de langues. Introduire une nouvelle langue au programme des établissements secondaires, cela n'implique pas seulement la constitution d'un corps d'enseignants, mais aussi l'établissement de nouveaux horaires qui rendront plus complexe encore la tâche des chefs d'établissements. Cela suppose aussi que l'on accepte que, pendant plusieurs années au moins, la rentabilité, mesurée en rapport statistique maîtres/élèves, de ce nouvel enseignement ne soit pas assurée. Cela comporte enfin des risques : mécontentement des professeurs enseignant d'autres langues en voyant leur échapper un certain nombre d'élèves, impossibilité d'assurer immédiatement de façon parfaite la garantie pour les élèves de pouvoir, en cas de déménagement des familles, poursuivre partout l'étude de cette langue, possibilité enfin, pour les planificateurs eux-mêmes, de devoir un jour constater un échec, soit parce que la décision d'ouverture se serait à l'expérience révélée prématurée ou inopportune, soit parce que n'auraient pu être réunies toutes les conditions nécessaires au développement de l'entreprise. Tout revient en un mot à appliquer au domaine de l'éducation la notion d'investissement qui, bien connue en économie, est ici, nous le reconnaissons, particulièrement difficile à définir. Les choix, en cette matière, ne peuvent porter que sur le long terme et c'est pourquoi, en définitive, ils seront nécessairement plus politiques que techniques. Face aux défis que constituent pour eux la construction européenne et le développement d'une économie essentiellement fondée sur l'accroissement des échanges internationaux, le temps est peut-être venu pour les gouvernements des États membres de la Communauté de donner une véritable priorité à leur politique d'enseignement des langues.

Considérons alors la manière dont est mise en œuvre aujourd'hui, en quelques pays qui déclarent en faire l'option, la politique de diversification des enseignements de langues. Faute de disposer de moyens suffisants, cette politique ne se développe qu'avec lenteur et n'atteint qu'un nombre excessivement réduit d'élèves. Loins d'encourager la formation de véritables corps enseignants pour les nouvelles langues, qui seraient ensuite répartis sur l'ensemble du territoire, les gouvernements limitent strictement la création de nouvelles chaires. Ne pouvant, en conséquence, garantir aux élèves qui en exprimeraient la

demande, la possibilité pratique d'étudier toutes les langues officiellement admises par les programmes, – soit par manque de professeurs, soit par insuffisance des effectifs, – les autorités ont tendance à retenir l'information et bien souvent même à supporter qu'elle soit contredite ou contestée. Les exemples ne manqueraient pas ici, tant il est fréquent qu'un élève, au nom de prétendus conseils d'orientation, se voie détourné de son désir d'étudier une langue donnée, non parce qu'elle ne lui conviendrait pas mais seulement parce qu'on ne veut, ou ne peut pas en assurer l'enseignement dans l'établissement ou la localité de cet élève. Procédant par analogie, on pourrait dire que les gouvernements se conduisent ici comme l'inventeur d'un produit qui, ne disposant ni de capitaux personnels ni de la confiance des banques, ne pourrait se lancer dans la fabrication industrielle de ce produit. C'est donc à la façon des artisans que les gouvernements assurent l'enseignement, pour un petit nombre et sans grands investissements, de quelques langues d'ailleurs significativement dénommées «rares» dans le langage courant. Or il est bien connu que le passage du stade artisanal au stade industriel ne se fait pas sans risques, de sorte que, bien souvent, un artisan préférera limiter sa production et ses ventes plutôt que de devoir passer à un niveau tellement supérieur de fabrication qu'il excéderait brusquement les capacités d'absorption de la clientèle. Là encore l'analogie peut jouer, en tenant compte du fait que le rôle des banques est ici rempli par le budget de la nation et celui de la clientèle par la population scolaire. Toutes les langues récemment introduites dans les programmes scolaires n'ont été jusqu'ici proposées qu'avec parcimonie, sans publicité ou presque, et aucune par conséquent n'atteint une proportion raisonnable du nombre d'élèves qui seraient potentiellement intéressés à les apprendre. Mais rien ne laisse supposer que les États oseraient prochainement se lancer dans une politique plus ambitieuse et plus volontariste. Reconnaissons au contraire que, pour l'instant, aucun pays européen ne semble réunir encore les conditions nécessaires au développement des politiques de diversification des enseignements de langues. Sans une prise de conscience prochaine, aux niveaux des nations et de la Communauté, il est presque inévitable que les expériences en cours se soldent par un constat d'échec. Ce serait là un fait extrêmement grave pour l'Europe tout entière, car cet échec n'aura pas seulement pour effet le retour au *status quo ante*, mais il conduirait nécessairement à un recul de tous les pays partenaires, persuadés cette fois que tout nouvel effort en faveur de

l'enseignement des langues étrangères ne pourrait les conduire qu'à l'impasse. Il est donc de la plus haute importance que les questions évoquées dans ce chapitre soient étudiées dans chacun des pays européens, non seulement par les autorités directement en charge des problèmes d'éducation, mais par tous les organes formateurs ou représentatifs de l'opinion publique : associations, syndicats, partis politiques, etc.

Nous ne pouvons enfin omettre d'évoquer ici la responsabilité qui incombe aux gouvernements d'organiser et d'encourager l'enseignement sur leur territoire des langues d'origine des populations immigrées. C'est là un sujet qui a fait l'objet de nombreuses études au cours des dernières années, notamment dans le cadre des travaux conduits par le Conseil de l'Europe et par le programme d'action sociale de la Commission des communautés européennes. Théoriquement, les droits de ces populations sont clairs, et simples à énoncer : droit à recevoir un enseignement adapté de la langue du pays d'accueil, droit à conserver leur patrimoine et leurs racines culturels, droit à procurer à leurs enfants une instruction dans leur langue d'origine, de telle sorte, en particulier, que ces enfants, s'ils sont nés dans le pays d'accueil, conservent effectivement jusqu'à leur majorité au moins, comme le prévoit le droit international, la faculté de choisir entre la nationalité de leurs parents et celle de leur naissance. Dans la pratique, les gouvernements des pays d'accueil rencontrent de sérieuses difficultés à assurer l'application de ces droits. Bien que, par des missions pédagogiques et l'envoi de nombreux enseignants qu'ils rémunèrent eux-mêmes, les pays d'origine assurent en général une grande partie de l'enseignement de leur langue maternelle aux enfants des travailleurs immigrés, ces concours extérieurs ne déchargent que très partiellement les autorités des pays d'accueil de leurs responsabilités. Tôt ou tard, en effet, ils se trouvent nécessairement confrontés à une double nécessité qui parfois pourra sembler intrinsèquement contradictoire : celle, d'une part, d'assurer aux élèves étrangers une intégration aussi complète que possible à la communauté scolaire et celle, d'autre part, de leur garantir le droit à l'étude de leur langue d'origine. D'un côté donc on cherchera, au moyen de classes d'accueil, à mettre très rapidement l'élève étranger aussi à l'aise dans la langue du pays que le sont ses camarades autochtones du même âge. De l'autre, il faudra lui permettre, y compris au niveau du cycle secondaire, de poursuivre l'étude de sa langue et de sa culture, étude qui devrait donc logiquement prendre la place tenue, pour les élèves du pays, par celle d'une première langue

étrangère. Or c'est là que surgissent un certain nombre de questions auxquelles il est pratiquement impossible de donner des réponses générales et pleinement satisfaisantes :

a) cet enseignement de la langue maternelle devra-t-il être réservé aux élèves étrangers ou bien ouvert aussi aux élèves du pays ?

b) devra-t-il être donné par des professeurs étrangers ou par des enseignants locaux ?

c) en fonction des réponses apportées aux questions (a) et (b), conviendra-t-il de maintenir l'enseignement de cette langue dans le cadre des horaires scolaires, au risque de voir se constituer, dans l'école même, une communauté allogène mal intégrée, ou bien d'en faire un enseignement parallèle, prenant sur le temps de loisirs et de détente de ces élèves (2) ? Ajoutons que, dans ce dernier cas, les élèves immigrés devront le plus souvent, outre leur langue maternelle et la langue du pays d'accueil, apprendre aussi une langue étrangère en même temps que leurs camarades autochtones. Ainsi posées, c'est-à-dire sans référence à une politique globale d'enseignement des langues étrangères, ces questions nous paraissent être radicalement insolubles. Il va de soi, en effet, que l'on ne peut enseigner de la même façon et simultanément une langue à des élèves qui en ont déjà, dans le cadre familial, une pratique courante et à d'autres qui n'en connaissent rien. Il est tout aussi clair que l'enseignement d'une langue maternelle par un professeur qui ne l'a lui-même apprise que comme langue seconde conduira très certainement à de sérieuses tensions entre l'enseignant et ses élèves. De plus, l'efficacité de cet enseignement risque de n'être que très faible et ne consister, – comme on l'a déjà constaté par de nombreuses tentatives d'évaluation, – qu'à maintenir au mieux chez les élèves étrangers le niveau de langue qui était le leur en arrivant dans la classe. A l'inverse, le recours à des enseignants étrangers, surtout s'ils sont rémunérés par leur gouvernement et donc personnellement mal intégrés à l'équipe pédagogique locale, risquera d'accentuer encore la distance entre le groupe des élèves étrangers et les autres.

On ne saurait alors s'étonner de constater que, vaincues par la somme de ces questions et de ces contradictions, un grand nombre de familles immigrées, méconnaissant aussi bien leurs droits que leurs intérêts,

(2) Cf. M. De Grève et E. Rosseel, *Problèmes linguistiques des enfants des travailleurs migrants*, Bruxelles, AIMAV et Didier, 1977.

renoncent de plus en plus fréquemment à faire étudier leur langue maternelle ou d'origine à leurs enfants. Elles offrent ainsi aux gouvernements des pays d'accueil une merveilleuse occasion, – que ceux-ci ne se privent pas de saisir, – de se dégager de leurs responsabilités tout en affichant une parfaite bonne conscience. En préférant l'intégration à leur propre identité, les immigrés les dispensent eux-mêmes du souci d'assurer l'enseignement de leurs langues.

Et pourtant, même s'il n'est pas déjà possible d'en préciser exactement les contours, on pressent qu'il existe des réponses logiques et cohérentes aux questions que nous avons évoquées. Dès lors en effet que, cessant de considérer ces problèmes en eux-mêmes et isolément, on les situe à l'intérieur d'une réflexion d'ensemble sur l'enseignement des langues étrangères, les perspectives changent de façon radicale. Pour le pays d'accueil, les langues des populations immigrées sont aussi et d'abord les langues de nations avec lesquelles il entretient des relations privilégiées. Il est donc de son intérêt d'en développer l'enseignement chez ses nationaux. A l'heure actuelle, par exemple, un Allemand a beaucoup plus d'occasions de parler le turc, un Français de s'entretenir en portugais, que les deux n'en ont de se servir de l'anglais. Mais surtout les questions se poseraient en des termes tout différents si la décision était prise de généraliser l'enseignement des langues dès l'école primaire, ou bien d'appliquer aux enseignants, – et singulièrement à ceux de langues vivantes, – les accords de libre établissement dans les pays membres de la Communauté européenne, ou bien s'il existait une réelle diversification des enseignements de langues vivantes, conduisant à une vraie liberté de choix de la part des élèves. Ainsi les responsabilités que portent les gouvernements à l'égard de leurs nationaux et celles qu'ils ont à assumer vis-à-vis des populations immigrées, non seulement ne se contredisent pas mais se renforcent au contraire mutuellement. Il n'est pas ici de cloison étanche entre ce qui ne relèverait que de la politique intérieure des États et ce qui intéresse leur politique étrangère. C'est précisément cette perméabilité qui justifie le mieux l'intervention en ce domaine de la concertation internationale et des structures chargées de l'organiser.

CHAPITRE VIII

L'ÉGALITÉ DES CHANCES

La principale excuse qu'invoquent en général les gouvernements pour justifier les réductions subies, ces dernières années, par l'enseignement des langues vivantes est la nécessité d'achever le processus de démocratisation de l'enseignement et d'assurer à tous les élèves une réelle égalité de chances tout au long de leurs études. C'est pourquoi toutes les réformes de l'enseignement inaugurées ou préparées actuellement dans les pays européens reposent sur un même schéma directeur. Le présupposé sur lequel ce système est bâti réside en l'affirmation qu'il existe un ensemble de connaissances indispensables auxquelles tout citoyen a droit, à notre époque, d'avoir accès. Puis viennent les connaissances auxquelles chacun choisit de s'intéresser, entre lesquelles d'ailleurs on n'établira aucune hiérarchie. Enfin il importera de monter des systèmes qui, tout en assurant peu à peu l'orientation et la spécialisation des élèves en vue de leur répartition ultérieure entre tous les secteurs d'activité de la nation, ne les figeront pas trop tôt dans un choix dont ils ne pourraient plus s'échapper.

Qu'en est-il des langues dans ce système ? Pour la plupart des pays, – mais il est peut-être significatif de noter que ce n'est pas le cas du Royaume-Uni ni de l'Irlande, tous deux anglophones, – l'étude d'une langue vivante tend à être considérée comme relevant du tronc commun des matières fondamentales. En fait, il ne s'agit pratiquement que de l'anglais, si du moins l'on met à part les cas particuliers des régions bilingues (Luxembourg, Belgique flamande). Nous ne pourrions, bien sûr, que nous féliciter d'une situation d'où il résulterait que tout Européen, à l'avenir, aurait appris *au moins* une langue étrangère. Encore faudrait-il, pour toutes les raisons exposées plus haut ainsi que par respect de la liberté de chacun, qu'il ne s'agisse pas pour tous de la même langue. Mais dans bien des cas encore, nous l'avons vu, cet «au moins» n'est pas même réalisé ! En outre, là où traditionnellement on apprenait couramment deux ou trois langues vivantes, on constate une tendance à n'en plus apprendre qu'une ou deux, ceci afin de faciliter le passage en cours d'études, d'une filière à orientation plus professionnelle

(avec une seule langue) à une filière à orientation plus générale (où l'étude de deux langues au moins était jusqu'à présent la règle).

Nul ne saurait pourtant s'opposer raisonnablement aux objectifs fondamentaux poursuivis par ces réformes : en ce sens il serait vain de ne faire que protester contre un «nivellement par le bas» qui peut bien être une provisoire nécessité, au niveau du moins de la définition du tronc commun sur lequel peuvent se greffer des études complémentaires, proportionnées aux capacités des élèves. S'agissant des langues vivantes, notre objection au système actuellement le plus courant résulte de la position que nous avons prise en niant que l'étude des langues soit un luxe, inutile en particulier aux élèves destinés à entrer rapidement dans une vie professionnelle d'ouvriers, d'artisans, d'employés ou de petits commerçants. Il nous paraît au contraire que, si l'on tient compte à la fois de l'abaissement des barrières douanières en Europe et de l'influence croissante des facteurs internationaux sur la vie intérieure de chacun des pays, la connaissance d'une langue vivante appartient désormais au minimum indispensable que tout citoyen peut attendre de son séjour à l'école. Or cette affirmation pourrait aisément être contredite si nous prétendions ainsi assurer que tous les citoyens d'Europe ont un indispensable besoin de connaître l'angais ! Il est manifeste au contraire que le nombre d'Européens ayant appris cette langue est de très loin supérieur aux besoins qu'en ont les États. Nous manquons cruellement par contre, notamment dans les métiers industriels et techniques, de personnes connaissant d'autres langues européennes, ce dont témoigne d'ailleurs la prolifération des écoles de langues pour adultes qui ne cessent d'enseigner davantage le français en Allemagne, au Danemark, en Italie, aux Pays-Bas, l'allemand en France et dans les autres pays, pour ne rien dire des langues extra-communautaires : arabe, espagnol, portugais, etc. L'incapacité présente des États, ou leur refus, de diversifier l'enseignement de la *première* langue vivante a pour effet de contredire pratiquement les efforts qu'ils font en faveur d'une démocratisation de l'enseignement et de l'instauration d'une véritable égalité des chances. Seuls en effet les élèves les plus favorisés par leur milieu culturel ou par l'argent ont des chances d'apprendre des langues dont la connaissance leur ouvrira de bien plus importants débouchés que celle de l'anglais. Ceux-là, en effet, ou bien pourront choisir une filière longue d'enseignement secondaire, comprenant plus d'une langue vivante au programme, ou bien pourront effectuer des voyages à l'étranger, suivre

des cours d'été et compléter ainsi à leurs frais une insuffisante instruction.

Lorsque donc la diversification n'est poursuivie, comme c'est aujourd'hui le cas le plus fréquent, qu'au niveau de la seconde ou de la troisième langue, c'est-à-dire de celles que ne peuvent apprendre qu'un nombre limité d'élèves et pour un temps relativement court, il ne s'agit en réalité que d'une fausse fenêtre dans un système qui, sur ce plan, maintient l'inégalité des chances. Un argument supplémentaire à l'appui de cette thèse ressort de l'examen auquel nous avons procédé de la situation des enfants de travailleurs migrants : déjà handicapés par les difficultés qu'ils ont à maîtriser la langue du pays d'accueil, l'obligation qui leur est trop souvent faite d'apprendre une autre langue étrangère les condamne pratiquement à l'échec tandis que, dans l'hypothèse d'un système diversifié, ils pourraient au contraire remonter leur handicap par les facilités qu'ils auraient à réussir dans l'étude de leur propre langue d'origine, admise alors à tenir lieu de première langue vivante.

CHAPITRE IX

LES TÂCHES COMMUNAUTAIRES

Engagés dans le processus de la construction européenne, les gouvernements des États membres de la Communauté ont depuis peu admis que celle-ci avait à jouer comme telle un rôle dans la réflexion sur les problèmes concernant l'éducation, qu'elle pouvait aussi favoriser les recherches et même, parfois, la mise en œuvre de décisions concernant l'ensemble des partenaires. Pour le sujet qui nous a retenus dans cet ouvrage, l'action des instances communautaires nous semble pouvoir être décisive en quatre domaines au moins : nous parlerons d'abord de la nécessaire circulation de l'information, puis de la confrontation des politiques, de l'harmonisation des objectifs et, enfin, de la mise en commun des moyens.

Tous les gouvernements, par le réseau notamment de leurs ambassades à travers le monde mais aussi par des missions ponctuelles d'études et des voyages d'information de leurs responsables, s'efforcent de se tenir constamment informés des recherches et des expériences faites en d'autres pays sur des problèmes qui les concernent. C'est un lieu commun pourtant que de rappeler qu'il ne suffit pas de disposer d'informations pour être réellement informé ! Dans un domaine aussi complexe que celui de l'organisation de l'éducation, où l'on doit tenir compte à la fois de données démographiques, économiques, sociologiques, politiques, la mise à jour des informations recueillies au plan national mobilise déjà d'importants moyens. Nous avons nous-même indiqué les lacunes que nous avons dû constater dans l'établissement des statistiques d'enseignement en divers pays de telle sorte qu'à lui seul ce point justifierait l'intervention de la Communauté. L'une des premières missions qui nous semblent revenir à des instances communautaires serait donc d'aider les États à définir avec une précision suffisante leurs besoins d'information, puis de favoriser la création d'outils performants pour la recherche de cette information, sa collecte, son traitement, son stockage et sa diffusion. Seuls à pouvoir s'adresser de plein droit aux États et les inviter à suivre des règles communes – dans le domaine de la recherche statistique par exemple – les services communautaires nous

semblent être aussi les seuls à disposer de moyens assez puissants pour constituer la banque de données dont les États membres ont le plus grand besoin pour mener avec un minimum de sérieux leur politique éducative. Ayant eu nous-même l'occasion de prendre part à une étude préparatoire à la constitution d'un système communautaire propre à améliorer la recherche et la tenue à jour des informations intéressant l'enseignement des langues vivantes, nous avons pu constater, à la faveur de nombreuses conversations et réunions avec des experts de tous les pays concernés, combien la constitution d'un tel réseau correspond à l'attente générale. Il permettrait notamment de disposer enfin de quelques repères objectifs pour la mesure des besoins de chacun des pays en connaissance des diverses langues étrangères, de planifier quelque peu la création de nouveaux enseignements de langues, de prévoir à moyen terme, en fonction de l'évolution à la fois des effectifs scolaires et des relations internationales, les besoins en enseignants, d'introduire enfin un minimum de rationnalité dans un domaine où, semble-t-il, la plupart des gouvernements naviguent encore pratiquement à vue.

En tout état de cause, à moins d'imaginer l'Europe communautaire comme une sorte de super-État, ce qui ne semble correspondre aujourd'hui au souhait d'aucun des pays partenaires, il n'appartient pas aux instances communautaires d'élaborer une politique unique en matière d'enseignement, pas même d'enseignement des langues. Leur intervention peut cependant aller au-delà du simple échange d'informations. Comme en d'autres domaines en effet, agricole, monétaire en particulier, ces instances sont et doivent être toujours davantage le lieu où s'expriment, s'expliquent et se confrontent, au niveau de l'exécutif notons-le, les politiques suivies par chacun. La diversité, dont chaque page de ce livre affirme la valeur, appelle en contrepoint le dialogue, faute de quoi elle se transformera bientôt en divergence et c'en sera fait de tous les rêves d'union. C'est dire qu'une telle confrontation institutionnelle des politiques éducatives est autre chose et plus qu'un débat académique : elle implique que les partenaires soient prêts à modifier leurs projets, à revenir éventuellement sur certaines décisions, pour favoriser l'établissement d'une véritable cohérence. Il n'est d'ailleurs pas impossible que, face à la multitude des langues nécessaires au développement des relations de la Communauté comme telle avec le reste du monde, l'implantation de certains enseignements doive être plutôt pensée à l'échelle de l'ensemble économico-géographique constitué par les pays membres qu'à celle de telle ou telle nation seulement. On se

souviendra enfin de toutes les implications que peuvent comporter, au plan communautaire, des décisions unilatérales dans le domaine de la formation et de l'habilitation, voire de la rémunération, des enseignants, des professeurs de langues en particulier. Ces exemples suffisent à manifester l'importance que peut prendre, en certaines occasions, une instance permanente de confrontation des politiques éducatives et linguistiques.

Or on peut s'attendre à ce que, de cette confrontation, résulte aussi la volonté d'harmoniser autant que possible les objectifs que chaque pays assigne souverainement à ses enseignements. Le dialogue, ici, ne se nouera pas comme au paragraphe précédent au niveau des conférences des ministres mais plus probablement à celui du Parlement. Nous avons évoqué plus haut l'important travail effectué par les experts du Conseil de l'Europe pour mieux définir ce que peuvent attendre de leurs études de langues les apprenants eux-mêmes. De même il appartiendra au Parlement européen de faire écho aux recherches conduites en chacun des pays, aux choix éducatifs des différents partis, et de proposer peu à peu des mesures propres à établir non pas l'uniformité mais une cohérence profonde entre des politiques éducatives marquées sans doute par les spécificités historiques, géographiques, économiques, culturelles de chacun des États, tout en visant ensemble à former des Européens, membres à part entière de la Communauté.

Plus que toute autre matière d'enseignement, les langues vivantes appellent d'elles-mêmes la collaboration internationale. Or chaque fois qu'est requise la participation de plusieurs partenaires, l'existence d'une instance de concertation peut être particulièrement profitable. On ne saurait négliger ici le rôle que peuvent jouer les services communautaires pour réunir des moyens humains et matériels et les faire servir ensuite à l'ensemble. Bien souvent, une telle mise en commun des moyens équivaudra, pour certains pays, à une multiplication de leurs possibilités. Ce genre d'intervention devrait notamment simplifier considérablement les problèmes posés par la mobilité des enseignants et celle des élèves de langues, mobilité qui apparaît aujourd'hui comme une nécessité pour la formation, initiale ou continue, des maîtres et comme l'une des clés du succès pour l'apprentissage des langues étrangères. Seule, également, la mise en commun de moyens divers pourra permettre de mener, sans risques excessifs pour tel ou tel État, des expériences d'innovation pédagogique ou d'implantation de nouveaux enseignements dont le bénéfice ira naturellement à l'ensemble des pays partenaires.

Au moment donc où, entrant dans sa phase d'approfondissement, la Communauté européenne commence à s'intéresser activement aux problèmes de l'éducation, il est clair, nous semble-t-il, que l'un des premiers domaines à devoir retenir son attention est celui de l'enseignement des langues vivantes. Les questions qui s'y posent ne sont pas seulement techniques (peut-être même, du point de vue des recherches méthodologiques, en est-on déjà arrivé à une trop grande perfection), mais ce sont des questions profondément humaines en même temps qu'économiques et politiques que tout Européen se pose depuis déjà longtemps. Il ne s'agit donc pas d'ouvrir de nouveaux dossiers, de se lancer dans une nouvelle aventure, mais de conduire à son terme une réflexion déjà largement entamée dont l'enjeu est notre capacité à bâtir un ensemble de nations solidaires, enracinées dans leur histoire, fières de leurs langues, riches de leurs cultures, décidées à nouer pourtant, entre elles et avec toutes les autres nations du monde, un dialogue générateur de progrès et de paix.

ANNEXES

ANNEXE I

THÈSES POUR UNE POLITIQUE EUROPÉENNE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

par M^me G. THIELE-KNOBLOCH
(Pädagogische Hochschule, Berlin, RFA)

1. Conserver les langues maternelles et acquérir en même temps une compétence en plusieurs langues étrangères : cela semble un paradoxe. Il s'agit pourtant, dans le monde d'aujourd'hui et surtout dans l'Europe en cours de constitution, d'une absolue nécessité. Pour des raisons trop évidentes, nul ne peut accepter de bon cœur le monopole de l'anglo-américain à l'Ouest (ni celui du russe à l'Est).

Il est évident, par ailleurs, que le problème de la communication internationale ne sera pas résolu par une simple multiplication des langues enseignées : on parle déjà mal l'anglais ou l'allemand en France ; on parle mal le français ou l'anglais en Allemagne. Quant à parler anglais entre Allemands et Français, – comme c'est de plus en plus souvent le cas, – cela risque de mener à l'incompréhension et à des frustations entre les interlocuteurs.

2. Ceux qui parlent bien une langue étrangère l'ont apprise dans le pays même et non pas à l'école. C'est qu'en effet les difficultés éprouvées en compétence active proviennent en grande partie du fait psychologique que parler une langue exige, dans une certaine mesure, l'identification de l'individu avec le pays étranger, ses ressortissants, leurs jugements et opinions ou, à tout le moins, une motivation relativement puissante. Or l'identification ou la motivation ne peuvent que difficilement être enseignées : elles doivent être vécues ! C'est pourquoi il est plus facile d'assimiler une langue dans le pays même où elle est parlée, dans une situation authentique de communication (1).

3. Il est généralement admis que la compréhension auditive et la compréhension visuelle d'une langue étrangère s'acquièrent bien plus facilement que la compétence orale. «Je comprends tout, mais je ne sais pas parler» : combien de fois avons-nous pu entendre cette phrase dans la bouche de nos élèves ou de nos étudiants ? Que l'on tire, une fois pour toutes, les conséquences péda-

(1) Comme le prouvent les résultats constatés en formation des adultes, ce sont très souvent des buts concrets et des motivations personnelles qui sont les premiers garants du succès.

gogiques de ce fait naturel et enseignons à la majorité de la population à *comprendre* (auditivement et visuellement) plusieurs langues tout en permettant à chacun de garder et de parler sa propre langue maternelle. Il ne s'agit pas, bien entendu, de revenir à l'ancien système, – lecture, grammaire, traduction, – mais d'acquérir une vraie compétence orale en vue d'une communication authentique.

4. La pratique montre que dans bien des domaines (dans le commerce international surtout) la correspondance, c'est-à-dire l'écrit d'un pays à l'autre, se fait dans les deux langues. Pourquoi n'en irait-il pas de même de l'oral ? On n'aurait plus besoin alors de chercher son vocabulaire. On pourrait s'exprimer sans timidité ni contraintes. Le problème des registres de langue, si difficiles à maîtriser dans une langue étrangère, ne se poserait plus. On aboutirait à une communication et à un échange d'idées plus libres et sans répression, ce qui ne devrait plus rester un idéal philosophique.

5. Il va sans dire que la compétence active en plusieurs langues étrangères gardera toujours sa valeur d'idéal. De ce fait, la possibilité d'apprendre oralement une ou plusieurs langues ne devrait être ni exclue ni limitée. Les établissements scolaires ne devraient pas manquer de proposer un enseignement diversifié et échelonné menant à la compétence active ceux qui le désirent et qui possèdent une motivation suffisante. Dans une Europe unifiée, l'éducation internationale devrait donc imposer généralement la compétence active en une langue étrangère seulement, mais aussi la compréhension passive d'au moins trois ou quatre langues européennes et extra-européennes comme objectifs à atteindre par les enseignements primaire et secondaire.

Quand on pense aux échanges d'informations, aux media de masse, à la communication audio-visuelle, comprendre une pluralité de langues sera une nécessité pour tous. À chacun aussi le droit de parler sa langue et d'être compris par tous !

ANNEXE II

BIBLIOGRAPHIE

1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Actes du Colloque international. Langues et construction européenne. Paris, Association linguistique franco-européenne, 1975.

Michel BRUGUIÈRE, *Pitié pour Babel.* Paris, Nathan, 1977.

Albert DAUZAT, *L'Europe linguistique.* Paris, Payot, 1953.

Classification des systèmes d'enseignement des pays membres de l'O.C.D.E. Paris, 1972 et 1973.

Développements récents dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes. L'Éducation en Europe, Série IV Générale, n° 1. Strasbourg, C.C.C. Conseil de l'Europe, 1964.

J. FALCH, *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe.* Québec, Presses de l'Université Laval, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1973.

F.I.P.L.V., *Foreign-Language Teaching and Learning Today (1975).* UNESCO-F.I.P.L.V. Study, 1975.

D. et M. FREMY, *Quid ? 1976 et 1978.* Paris, Robert Laffont, 1975 et 1977.

Max GOROSCH, Bernard POTTIER, Donald C. RIDDY, *Les langues vivantes et le monde moderne.* Strasbourg, C.C.C. et AIDELA, 1968.

M. GUETZEVITCH, *Les constitutions européennes* (2 vol.). Paris, P.U.F., 1951.

Guide des systèmes scolaires, dans *L'Éducation en Europe*, série II, Enseignement général et technique, n° 5. Strasbourg, C.C.C. Conseil de l'Europe, 1965.

G. HERAUD, *L'Europe des ethnies.* Strasbourg, Presses d'Europe, 1963.

G. HERAUD, *Peuples et langues d'Europe.* Paris, Denoel, 1968.

Les langues vivantes en Europe. Strasbourg, C.C.C. et AIDELA Conseil de l'Europe, 1968.

Hermann NEUMEISTER, *Les langues vivantes à l'école. 1. Les langues vivantes. 2. Monographie.* Strasbourg, C.C.C. Conseil de l'Europe, 1973, (enquête réalisée en 1971).

Mario REGUZZONI, *La formation des enseignants dans la Communauté européenne.* Documentation Européenne, Série pédagogique, 1976/2.

H. H. STERN, *Les langues étrangères dans l'enseignement primaire*, dans *Études pédagogiques internationales*, n° 8. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1965.

H. H. STERN, *L'enseignement des langues et l'écolier* (version française : W. F. MACKEY), dans *Études pédagogiques internationales*, n° 27. Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1971. (Avec une importante bibliographie sur l'enseignement d'une seconde langue aux jeunes enfants).

M. STRAKA. *Handbuch der Europäischen Volksgruppen*. Vienne, Braumuller, 1970.

UNESCO. *Annuaire statistique 1973*. Louvain, Presses de l'Unesco, 1974.

L. WEISGERBER. *Sprachenrecht und europäische Einheit*. Koln, Opladen, 1959.

2. BIBLIOGRAPHIE SPÉCIALE PAR PAYS

BELGIQUE

Annuaire statistique de l'enseignement catholique 1970/71. Bruxelles, Secrétariat national de l'enseignement catholique.

Annuaire statistique de la Belgique 1973. Bruxelles, Institut belge d'information et de documentation, 1974.

G. BASTIN. *L'apprentissage audio-oral des langues vivantes. Expérience psycho-pédagogique*, dans *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 8e année, 1973, pp. 23-32.

Y. BERGER. *L'enseignement «rénové»*, dans *Rénovation Pédagogique*, n° 1, Sèvres, Les Amis de Sèvres, 1976, pp. 75-90.

F. COPPIETERS. *Les problèmes communautaires en Belgique*, 2e éd. Bruxelles, Institut belge d'information et de documentation, 1974.

L'enseignement de la deuxième langue. Modalités d'application. Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture française, 1973 (Documentation, n° 45).

Faire le point sur ... l'enseignement secondaire rénové. Organisation générale. Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études, 1974.

L. FRESON, F. DEKNOP, M. LEMAIRE, R. LINCE, J. MEUNIER. *Langues vivantes : le passage à l'expression spontanée*, dans *Information*, n° 10, D.F.A.E., 1972, pp. 1-12.

C. GILISQUET. *Présentation du nouveau programme de seconde langue à l'usage des écoles primaires de l'Etat*, dans *Revue de la D.G.O.E.*, 8e année, n° 2, 1973, pp. 39-42.

G. DE LANSHEERE. *Recherche sur le rendement de l'enseignement de l'anglais en Belgique*, dans *Information-D.G.A.E.*, 7e année, n° 6, 1972, pp. 15-23.

J. M. MAIZIÈRES. *La seconde langue dans l'enseignement secondaire*, dans *Information*, 7e année, n° 5, 1972, pp. 27-30. (Direction générale de l'administration des études).

Le mouvement éducatif en Belgique. Principales tendances 1973-1975. Rapport présenté à la XXXVe Conférence Internationale de l'Instruction publique. Bruxelles, Ministères de l'Éducation Nationale, 1975.

Statistisch Jaarboek van het Onderwijs. Schooljaar 1965-1966. Brussel, Ministerie van Economische Zaken, Ministerie van Nationale Opvoeding en Nationaal Instituut voor de Statistiek, 1967.

Statistieken Nederlandstalig onderwijs in België. Schooljaar 1973-1974. Brussel, Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, s.d.

Statistieken Nederlandstalig Onderwijs in België Schooljaar 1974-1975. Brussel, Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, s.d.

M. TOURNIER, *L'enseignement en Belgique*. Paris, I.N.R.D.P., 1973 (Cahiers de documentation – série : enseignement dans le monde).

Léon VERLÉE, *Enseignement des langues et information culturelle*. Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1969.

J. VAN DE VIJVERE, *L'enseignement Post-secondaire en Belgique. Entre l'évolution et la mutation. Paedagogica Europaea. Review of Education in Europe*, vol. 12, n° 1, 1977, pp. 41-61.

DANEMARK

L'enseignement. Copenhague, Ministère des Affaires étrangères, 1972. (Extrait du Danemark Manuel Officiel).

Statistik 1973-1974. Gymnasieskolen, Studenterkursus OG, Kursus til Højere, Forberedeleksamen, Undervisningsministeriet, 1975.

Uddannelses Statistik. Copenhague, 1976.

M. ENGEL, *L'enseignement des langues étrangères au Danemark*, dans *Revue internationale des enseignants*, n° 3-4, 1977, pp. XIII-XVI.

FRANCE

Langues vivantes. Horaires, Programmes, Instructions. Paris, Ministère de l'Éducation, I.N.R.D.P., 1975.

Les langues vivantes : un atout ou une finalité, dans *Avenirs*, n° spécial, n° 263-4-5, Paris, O.N.I.S.E.P., 1975.

L'organisation de l'enseignement secondaire, dans *Le Monde de l'Éducation*, octobre 1975, pp. 24-28.

Tableaux de l'éducation nationale, éd. 1967, s.l., Institut Pédagogique National, Service central des statistiques et de la conjoncture.

Tableau des enseignements et de la formation, éd. 1975, s.l., S.I.E.S. Service central des statistiques et sondages.

Langues vivantes. Quelles langues vivantes choisir au collège ou au lycée ... et pourquoi ? s.l., Les Guides de l'ONISEP, 1978.

IRLANDE

An Roinn Oideachais. Tuarascáil Staitistiúil 1972/73-1973/74.

Ar ndaltai uile. All our Children. Dublin, 1969.

POST PRIMARY EDUCATION BRANCH, *Rules and Programme for Secondary Schools*. Dublin, 1975-1976.

Voici l'Irlande. Dundalk, Ministère des Affaires Étrangères, Dundulgan Press, 1972.

ITALIE

L'enseignement en Italie. Paris, I.N.R.D.P. – Cahiers de documentation, s.d. (Série enseignement dans le monde).

H. MADRICARDO, *Le français dans l'enseignement secondaire italien*, dans *Micromégas. Rivista di studi e confronti italiani e francesi*, n° 1, sett. dicembre 1974, pp. 121-137.

LUXEMBOURG

M. BAMBERG, *Intelligenz, Schulleistung, Schulprognose. Eine teststatistische Untersuchung auf der Unterstufe des Gymnasiums*. Luxembourg, Institut pédagogique Walferdange, 1969 (notamment pp. 17-26).

COURRIER DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Plan d'études*, 1re-6e années d'études et 7e-9e années d'études, août 1964-1966.

E. LUDOVICY, *L'enseignement au Grand Duché de Luxembourg*. Luxembourg, s.n., 1971.

PAYS-BAS

BIERMANS-BRESSERS, *Inventarisatie van Nederlands Onderzoek op het gebied van Moderne Vreemde Talenonderwijs (1965-1974)*. Nimègue, I.T.S., 1974.

Contours of a Future Education System in the Netherlands. Summary of a Discussion Memorandum. La Haye, s.n., 1975.

N. J. J. GREIJGHTON, *Vergelijkend Onderzoek op het gebied van de thans in de West-Europese landen bestaande leerplannen voor het onderwijs in de Moderne Vreemde Talen*. Den Bosch, s.n., 1973.

K. F. FLIPPO, *Konkretiseringen van leerplannen moderne vreemde talen in een aantal Europese landen*. Den Bosch, s.n., juni 1976.

M. GOOTE, *L'enseignement et la vie scientifique*. La Haye, Ministère néerlandaise des affaires étrangères, 1974. (Le Royaume des Pays-Bas, n° 7).

N. W. MAKEL, *L'enseignement primaire en pleine évolution*. La Haye, Service d'information du Ministère néerlandais de l'enseignement et des sciences, 1971.

De Omo-scholen in Cifers (1975-1976). Tilburg, s.n., 1976.

J. VAN SCHAIK, *L'enseignement du français aux Pays-Bas a-t-il des chances de survie ?*, dans *Culture française*, n° 2, 1976, p. 16.

Taalvaardigheid in het bedrijfsleven : Behoefte aan aanvullend onderwijs. s.l., Studiegroep Taalopleidingen, Industriele Contactgroep voor opleidingstechnologie, 1974.

R.F.A.

BESCHLUSSE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, *Einmeitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Englisch-Französisch*. Darmstadt, Luchterband, 1975.

Bildungswesen im Vergleich. 1. Darstellung ausgewählter Bildungssysteme. Bonn, Dokumentation WEMA, 1974.

Bildungswege im Saarland. Saarbrücken, s.n., 1975.

BRAUNSCHWEIG, R. ULLMANN, *Une amitié qui a ses limites : l'enseignement du français dans la R.F.A.*, dans *Rheinische Merkur*, 11 juin 1976.

L'éducation en Allemagne. Chronique sociale d'Allemagne, dans *Press*, Bonn, 1970.

L'enseignement en République fédérale d'Allemagne. Cahiers de documentation. Paris, I.N.R.D.P., 1971 (Série enseignement dans le monde).

B. MOHR, *L'enseignement en République fédérale d'Allemagne*, dans *Bildung und Wissenschaft*, n° 3, 1974.

K.-L. MULLER, *Nettement moins d'autres langues*, dans *Die Zeit*, 19, mars 1976.

Plan global pour l'éducation (version réduite) s.l., Commission de la Fédération et des Länder pour la planification de l'éducation, s.d.

M. SCHMIDBAUER, P. LOHR, A.-O. SCHORB, *Schulfernsehen in Bayern. Eine Untersuchung über den Einsatz von AV-Medien in Bayerischen Schulen.* München, Ehrenwirth Verlag, s.d.

Statistik des Bildungswesens 1950-1985. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nord-Rhein-Westfalen. Köln, Greven Verlag, 1974.

ROYAUME UNI

C. BURSTALL, *French from Eight*, s.l., National Foundation for Educational Research (N.F.E.R.), 1968.

C. BURSTALL, *French in the Primary School. Attitudes and Achievement*, s.l. National Foundation for Educational Research (N.F.E.R.), 1970.

C. BURSTALL, M. JAMIESON, S. COHEN, M. HARGREAVES, *Primary French in the Balance*, s.l., N.F.E.R., 1974.

C. BURSTALL, *Primary French in the Balance*, dans *Educational Research*, vol. 17, n° 3, 1975, pp. 193-198.

H. DUWELL, *Franzosisch-Frühbeginn in England*, dans *Revue Internationale de Pédagogie*, vol. 18, n° 2, 1972, pp. 217-227.

L'éducation en Grande-Bretagne. Londres, Services britanniques d'information Central Office of Information, 1975.

C. J. GAMBLE, A. SMALLEY, *Primary French in the balance : Where the scales accurate ?*, dans *Modern Languages*, vol. 56, n° 2, 1975, pp. 94-97.

C. V. JAMES et S. ROUVE, *Survey of curricula and performance in modern Languages.* Londres, C.I.L.T., 1973.

Modern Language Teaching Today. Reports on Education, n° 75, Nov. 1975.

Teaching Modern Languages across the Ability Range. Londres, C.I.L.T., 1972.

M. R. WIGRAM, *The Curriculum-French in the Primary School*, dans *Trends in Education*, n° 31, 1973, pp. 20-25.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 5

1re PARTIE

BILAN

Chapitre I. Situation linguistique de l'Europe Occidentale 15

1) le plurilinguisme 15
2) statut juridique des langues dans les pays membres de la Communauté Européenne 19

A) les États unilingues et leurs minorités linguistiques 19
- le Danemark 19
- la France 20
- l'Italie 21
- les Pays-Bas 23
- la République Fédérale d'Allemagne 23

B) les États bilingues 24
- l'Irlande 24
- le Grand Duché de Luxembourg 24

C) un État plurilingue : la Belgique 25

Chapitre II. L'organisation des systèmes scolaires en Europe Occidentale 29

A) en Belgique 29
B) au Danemark 32
C) en France 34
D) en Irlande 38
E) en Italie 41
F) au Luxembourg 44
G) aux Pays-Bas 47
H) en République Fédérale d'Allemagne 50
I) au Royaume Uni 55

1) Angleterre et Pays de Galles 55

2) Écosse 56
3) Irlande du Nord 56
Remarques d'ensemble 58

Chapitre III. État de l'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté européenne ... 63

I) Les langues enseignées à l'école primaire 63
II) Les langues enseignées dans les établissements secondaires 70
III) Les buts recherchés 83
IV) Les résultats quantitatifs 87
V) Le temps consacré à l'étude des langues 95

Chapitre IV. Jalons d'une «politique commune» pour l'enseignement des langues vivantes dans la Communauté Européenne 97

2e PARTIE

Réflexions et propositions

Chapitre I. La question de l'anglais ou : tous les empires (linguistiques) sont mortels 115
Chapitre II. Le français langue de l'Europe ? 121
Chapitre III. Où est Babel ? – l'avenir de l'espéranto 125
Chapitre IV. Suffit-il de communiquer pour se comprendre ? .. 129
Chapitre V. Existe-t-il des langues utiles ? 133
Chapitre VI. Il n'y a pas de langues faciles 137
Chapitre VII. La responsabilité des gouvernements 141
Chapitre VIII. L'égalité des chances 151
Chapitre IX. Les tâches communautaires 155

Annexes

I. Thèses de Mme Thiele-Knobloch – Pour une politique européenne des langues étrangères 161
II. Bibliographie 163

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

SCIENCES DE LA COMMUNICATION ET DE LA DIFFUSION

1. J.-J. VAN BUGGENHOUT, **Jonge generatie en de krant.**
2. René LINDEKENS, **Éléments pour une sémiotique de la photographie.**

ÉTUDES LINGUISTIQUES

1. Eddy ROULET, **Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Étude tagmémique et transformationnelle.**
2. Raymond LAMÉRAND, **Syntaxe transformationnelle des propositions hypothétiques du français parlé.**
3. Lewis BALKAN, **Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles.**
4. Bernard PY, **La interrogación en el español hablado de Madrid.**
5. Willy MARTIN, **Analyse van een vocabularium met behulp van een computer.**
6. R. G. Van de VELDE, **Empirisch-induktive Linguistik und generative Grammatik.**
7. Sylvain DE COSTER, Hugo BAETENS-BEARDSMORE, Lewis BALKAN, Joshua A. FISHMAN, Paul GODAERT, S. KESAVAN, Yvan LEBRUN, Maurice VAN OVERBEKE, S. WOJOWASITO, **Aspects sociologiques du plurilinguisme.**
8. R.-F. MIKUS, **Principes de syntagmatique.**
9. M. DE GRÈVE, M. GOROSCH, C. G. SANDULESCU & F. VAN PASSEL (Eds.), **Modern Language Teaching for Adults.**
10. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics.**
11. Per Aage BRANDT, **L'analyse phrastique. Introduction à la grammatique.**
12. Norman A. POULIN, **Oral and Nasal Vowel Diphthongization of a New England French Dialect.**
13. René JEANNERET, **Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Étude tagmémique.**
14. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Linguistic Insights in Applied Linguistics.**
15. Pascale DELFOSSE, **Une idéologie patronale. Essai d'analyse sémiotique.**
16. Jacques VAN ROEY, **A Contrastive Description of English and Dutch Noun Phrases.**
17. J. DE VRIENDT, J. DIERICKX & M. WILMET (Éds.), **Grammaire générative et psychomécanique du langage. Generative Grammar and Psychomechanics.**

18. W. KNIBBELER. **Kwantitatieve analyse van een cursus Frans.**
19. S. P. CORDER & E. ROULET. **Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics.**
20. J. NIVETTE (Ed.). **The Training of Modern Language Teachers in Various Countries.**
21. J. NIVETTE (Ed.). **Language Teaching with the Help of Multiple Methods.**
22. M. DE GRÈVE & E. ROSSEEL (Éds.). **Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants.**
23. R. FREUDENSTEIN (Ed.). **Teaching the Children of Immigrants.**
24. R. FREUDENSTEIN (Ed.). **The Role of Women in Foreign-Language Textbooks.**
25. Rached HAMZAOUI (Éd.). **Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement de l'arabe néo-classique, du français et de l'anglais.**
26. R. FREUDENSTEIN (Ed.). **Language Learning : Individual Needs, Interdisciplinary Co-operation, Bi- and Multilingualism.**
27. Jean-Pierre van DETH. **L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté européenne. Bilan, réflexions et propositions.**
28. Francisco GOMES de MATOS & Eddy ROSSEEL (Eds.). **Creativity and Language Learning.**